

A mi abuela, Maruchi.

Sigo caminando agarrada a tu brazo aunque ya no estés aquí.

Y a mis padres Antonio y Amelia.

Agradecimientos

Con todo mi corazón agradezco a mis directores, Leonor Buendía Eísma y Emilio Berrocal de Luna, su labor en la elaboración de esta tesis doctoral.

A Leonor, por sus consejos, por su apoyo, y por enseñarme que en este trabajo tras una caída hay que volver a levantarse y seguir caminando con dignidad. Para mí siempre será mi mentora, y un ejemplo a seguir profesional y personalmente.

A Emilio, por su apoyo diario, por integrarme en el despacho como una compañera más, por confiar profesionalmente en mí, y por su ayuda moral, sobre todo en este último tramo. Para mí ha sido un honor trabajar a su lado, y espero que aún nos quede mucho por compartir.

Agradezco también, desde lo más profundo de mi alma, a mis padres, Antonio Tomé Jimenez y Amelia M^a Fernández Ramírez. Por los esfuerzos que llevan haciendo durante toda mi vida, para que yo pueda cumplir mi sueño.

A mi padre, por ser tan comprensivo, por hacerme reír hasta en los momentos más duros, y por enseñarme que trabajando todo se puede lograr.

A mi madre, por estar siempre ahí, por ser la que nunca me falla, por creer en mí y por contagiarme sus ilusiones, que hacen que la vida sea más dulce.

Agradezco al resto de mi familia por todo el apoyo prestado. Especialmente a mi tío Manolo, por estar pendiente de mí aún estando tan lejos. Y a mi sobrino Rubén, porque me hace la persona más feliz del mundo, cada vez que le veo corriendo hacia mí con los brazos abiertos cuando llego a Melilla.

En estos agradecimientos no puedo olvidarme de mis abuelos, aunque ya no estén aquí. Miguel y Ángeles, por quererme tanto y hacerme la infancia tan feliz.

Y a ti tía, María Ramírez Sanchez, te la dedico. Por ser mi mitad durante muchos años. Porque cuando aún nadie creía en mí, tu ya lo hacías con los ojos cerrados. Porque de ti heredé el carácter, ese que tantos problemas nos da, pero que nos hace aparentar ser fuertes y no dejar que nadie nos pise. Y porque te siento a mi lado, o eso quiero creer, en cada paso o decisión que tomo.

Agradezco a todos los compañeros y amigos que me han hecho ser mejor persona y mejor profesional.

De la Facultad de Ciencias de la Educación, agradezco a los compañeros del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Especialmente a Eva, a Marci y a Jordi, por hacerme sentir partícipe de su trabajo y por el apoyo prestado durante estos años.

De la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, no me olvido de aquellos profesores, que siendo aún estudiante, me aconsejaron y me ayudaron a empezar mi carrera investigadora. Especialmente a Sebastián, Jose Luis, Rodolfo, Juanma, Pilar, Paqui y Katia.

Y de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, agradezco la acogida generalizada, tan positiva, que he tenido en esta nueva etapa de mi andadura profesional. Especialmente la ayuda prestada por mis compañeros Arturo y Christian.

A Belén, por ser casi igual que una hermana. Porque con sólo mirarme ya sabías cómo ayudarme en los momentos más duros. Contigo se personalizó la palabra AMISTAD desde el primer día que

empezamos a compartir piso, y por ello siempre te llevaré en mi corazón.

A Beatriz. Como nosotras siempre decimos, todo pasa por algo. Y tú llegaste en el momento en que más lo necesitaba. En este año has sido un pilar básico, un apoyo y sin ti probablemente aún estaría hundida en el barro. Te mereces todo lo bueno, eres una luchadora y la vida te recompensará. Acuérdate de lo que siempre te digo, amiga esto es una carrera de fondo en el que sólo llegan los que no se rinden. El día que tú llegues estaré a tu lado para celebrarlo.

A Edita, mi compañera de batallas. Por ser un ejemplo de valentía y optimismo. A ti siempre te recordaré con la frase de “No te preocupes, todo va a salir bien, María”, que tantas veces me has repetido. De ti he aprendido a tomarme la vida con filosofía y de que todo depende de la importancia que tú les des a las cosas.

A Claudia, por su apoyo moral. Tus consejos son tan valiosos como tú, y durante todo este tiempo los he intentado poner en práctica.

Y al resto de mis amigos, especialmente a Carolina, Denis, Miguel, Marcelo, Stine, Elisa, Nadia, Sandra, Laura y Fran. Por hacerme sentir bien, por alegraros de mis logros y por estar cuando os he necesitado.

Por último, en esta tesis doctoral debo agradecer, a la Consejería de Educación de la ciudad autónoma de Melilla, que hizo posible recoger la muestra en dicha ciudad. A los centros que participaron en el estudio, tanto en la ciudad de Melilla (España), como en Tromsø (Noruega). Y al Ministerio de Educación y Ciencia, que a través de la beca de Formación del Profesorado Universitario AP 2008- 03872, ha sustentado esta investigación.



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

TESIS DOCTORAL

Estudio de los valores interculturales inmersos en la educación
para la ciudadanía melillense

Presentada por

María Tomé Fernández

Directores

Dra. Leonor Buendía Eísman

Dr. Emilio Berrocal de Luna

Programa Oficial de Posgrado en Intervención en Pedagogía y
Psicopedagogía (P23.56.1)

Granada 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Tomé Fernández
D.L.: GR 3104-2012
ISBN: 978-84-9028-237-3



**Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación**

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Leonor Buendía Eísman, Catedrática de Universidad y Emilio Berrocal de Luna, profesor contratado doctor, ambos del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directores de la tesis doctoral presentada por María Tomé Fernández para aspirar al grado de doctora,

HACE CONSTAR

Que la tesis titulada: “Estudio de los valores interculturales inmersos en la educación para la ciudadanía melillense”, reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Granada a 20 de abril de 2012

Fdo.: Leonor Buendía Eísman

Fdo.: Emilio Berrocal de Luna



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**“Estudio de los valores interculturales inmersos en la
educación para la ciudadanía melillense”**

Tesis doctoral presentada por María Tomé Fernández para
aspirar al grado de doctora.

Dirigida por la Dra. Leonor Buendía Eísman y por el Dr.
Emilio Berrocal de Luna.

Granada a 20 de abril de 2012

Fdo.: Leonor Buendía Eísman

Fdo.: Emilio Berrocal de Luna

ÍNDICE

Summary.....	1
Capítulo 1. Los valores humanos	7
1.1. Aproximación axiológica de los valores humanos	7
1.1.1. Naturalista.....	8
1.1.2. Objetivista.....	9
1.1.3. Subjetivista	12
1.1.4. Sociológica	14
1.1.5. Integradora	15
1.1.6. Críticas a las corrientes axiológicas	18
1.2. Cualidades de los valores humanos	21
1.2.1. Características	21
1.2.2. Jerarquías.....	26
1.2.3. Clasificaciones	33
1.3. Valores humanos que fomentan el interculturalismo	41
1.3.1. Los valores interculturales en los DD.HH	44
1.3.2. Los valores interculturales en la Unión Europea.....	51
1.3.3. Los valores interculturales en las constituciones.....	56
1.4. La educación en valores interculturales	59
1.4.1. La educación en valores humanos.....	60
1.4.2. la educación intercultural	74
Capítulo 2. Educación para la Ciudadanía	87
2.1. Evolución histórica del civismo	87
2.1.1. La ciudadanía en Grecia	88

2.1.2. La ciudadanía en Roma.....	91
2.1.3. La ciudadanía en la Edad Media	93
2.1.4. La ciudadanía en la Edad Moderna	94
2.1.5. La ciudadanía del siglo XX.....	95
2.2. Modelos contemporáneos de ciudadanía	104
2.2.1. Modelo de ciudadanía liberal.....	105
2.2.2. Modelo de ciudadanía libertario.....	107
2.2.3. Modelo de ciudadanía republicana.....	109
2.2.4. Modelo de ciudadanía comunitaria.....	111
2.2.5. Diferencias de los modelos contemporáneos de ciudadanía	114
2.3. El marco de la ciudadanía actual.....	117
2.3.1. Ciudadanía cosmopolita.....	120
2.3.2. Ciudadanía global	123
2.3.3. Ciudadanía intercultural.....	125
2.3.4. Ciudadanía multicultutral	128
2.3.5. Ciudadanía paritaria	130
2.3.6. Ciudadanía social.....	132
2.3.7. Ciudadanía activa.....	134
2.3.8. Ciudadanía responsable	136
2.3.9. Ciudadanía democrática	138
2.3.10. Ciudadanía ambiental.....	140
2.3.11. Ciudadanía económica.....	142
2.3.12. Ciudadanía crítica	144
3.2.13. Ciudadanía diferenciada	146

2.4. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	148
2.4.1. Antecedentes históricos del área.....	149
2.4.2. ¿Qué entendemos por E.P.C.D.H?.....	159
2.4.3. Situación actual del área de E.P.C.D.H	167
Capítulo 3. Investigaciones relacionadas con el estudio	193
3.1. La transmisión de valores en los manuales escolares.....	193
3.2. Los valores adquiridos por el alumnado adolescente	199
Capítulo 4. Metodología de la investigación	205
4.1. Justificación, área problemática y objetivos	205
4.2. Hipótesis y descripción de las variables	209
4.3. Descripción de la muestra	217
4.4. Procedimientos y técnicas de recogida de información	227
4.4.1. Sistema de categorías	227
4.4.2. Cuestionario de vivencias interculturales.....	235
4.4.3. Undersøkelse av krysskulturelle opplevelser av humane verdier (cuestionario noruego).	251
4.5. Diseño de la investigación	255
Capítulo 5. Resultados.....	261
5.1. Resultados de los valores interculturales en los Libros de textos de E.P.C.D.H	262
5.2. Resultados de la comparación de los valores interculturales en los libros de textos.....	299
5.3. Resultados de la influencia de los libros de textos en la posesión de valores del alumnado de E.P.C.D.H	306
5.4. Resultados de los valores interculturales que poseen el alumnado de E.P.C.D.H.....	312

5.5. Resultados de los valores interculturales que poseen el alumnado sin E.P.C.D.H (Tromsø, Noruega)317

5.6. Resultados de la comparación entre el alumnado de E.P.C.D.H (España) y sin E.P.C.D.H (Noruega) 321

Capítulo 6. Discusión, conclusión, limitaciones de la investigación y futuras líneas a seguir 327

6.1. Discusión..... 327

6.2. Conclusiones 336

6.3. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación 343

Capítulo 7. Bibliografía 345

Anexos 375

Anexo 1. Cuestionario de vivencias interculturales..... 375

Anexo 2. Cuestionario noruego 381

Anexo 3. Índice de tablas..... 387

Anexo 4. Índice de gráficas.....390

Anexo 5. Índice de ilustraciones.....392

Anexo 6. Nomenclaturas.....393

SUMMARY

With the arrival of the Organic Law of Education, Spain incorporated for the first time in the educational system, a subject whose main purpose lay in the education of civic and democratic values. This area was called Education for Citizenship and Human Rights, and its implementation was questioned from the beginning by part of the Spanish society.

The idea that the subject could be indoctrinating students in certain values, made us think about the social need to clarify these rumors. Besides, the fact that Spain finds itself in an Intercultural society, with the handicaps that this entails and the educational needs that arise made us contextualize research on the knowledge and transmission of intercultural values through this field.

That is why at the beginning of school year 2008-2009 and thanks to the Grant for University Teacher Training (FPU) AP from 2008 to 03872, we began this research with the intention of knowing three clear objectives.

First of all we wanted to know about the intercultural values present in different publishing houses in the field of Education for Citizenship and Human Rights. Secondly we intended to know whether the values showed in the different publishing houses, influenced in the values that students possessed in that area. And finally we considered knowing if the fact that there is a subject which

purpose is to teach values, would positively influence the learning of intercultural values of pupils that study it.

For the first objective, we analyzed qualitatively intercultural values of different publishing houses through Atla Ti software and subsequently quantified through the statistical package SPSS.

To test the second objective, we carried out the questionnaire of intercultural life experiences, and applied it to students of Second course of Secondary Education in the Autonomous City of Melilla. Then we checked the influence of the results obtained in the analysis of publishing houses, and those found in the students after evaluating them with the questionnaire above mentioned. This comparison was done through the SPSS program.

Finally to know about the third objective, we evaluated the cultural values present in 9th grade of lower Secondary Tromsø (Norway). The idea was to compare the cultural values of Spanish students who studied the field of Education for Citizenship and Human Rights with Norwegian students that didn't consider it in their curriculum. This comparison was done through SPSS Software.

After analyzing the data obtained, the main conclusions that we came up with were that the field of Education for Citizenship transmits intercultural values in different degrees, depending on the publishing house of the textbook we use. That the values transmitted in the

textbooks didn't exclusively determine those learned by the students who attend this subject. And in the Spanish educational system, where the subject is studied, intercultural values are more efficiently transmitted than in Norway, where the education in values occurs through several areas in a crossed way.

We finished the research, suggesting certain limitations arisen in the study. Among others, the most significant are, for example, that not all publishers of textbooks in this field have been evaluated as well as all Spanish students of 2º of ESO and students in 9th grade in Norway. Therefore the results obtained in this dissertation can only be taken as a reference, but never can be generalized to all textbooks in the area or the entire Spanish or Norwegian education system.

Also we must keep in mind that after the political changes arisen recently in our country, one of the main goals of the education reform is to replace the subject of education for Citizenship and Human Rights, for the subject of Civic and Constitutional Education. For this reason we suggest to consider as a line for future research, the evaluation of the intercultural values present in this new field, and compare the efficiency of the education of those values between both subjects.



CAPÍTULO 1. LOS VALORES HUMANOS

- 1.1. Aproximación axiológica de los valores humanos**
- 1.2. Cualidades de los valores humanos**
- 1.3. Valores humanos que fomentan el interculturalismo**
- 1.4. La educación en valores interculturales**

CAPÍTULO 1. LOS VALORES HUMANOS

En este capítulo vamos a desarrollar el origen de los valores humanos y las cualidades que estos presentan. Para posteriormente centrarnos en indicar cuales de estos valores fomentan la educación intercultural y el papel que cumple en dicha educación.

1.1. APROXIMACIÓN AXIOLÓGICA DE LOS VALORES HUMANOS

Desde principios del siglo XX, la axiología (del griego axia-valor y logos-estudio) trata de conocer la naturaleza de los valores humanos.

En esta rama de la filosofía, a lo largo de la historia, han surgido diversas interpretaciones que fundamentan el origen de los valores. Según Fabelo (2004), cinco son las posiciones filosóficas fundamentales: naturalista, objetivista, subjetivista, sociológica e integradora. En la siguiente tabla se muestran las características de cada corriente axiológica.

Tabla 1. Los valores humanos desde la axiología

Perspectivas	Naturalista	Objetiva	Subjetiva	Sociológica	Integradora
Origen	En las leyes naturales	En el objeto valorado	En el sujeto que valora	En la sociedad	En el sujeto, en el objeto y en la valoración
Representante	Demócrito	Kant Escuela Friburgo Escuela fenomenológica Realismo axiológico	Escuela Austriaca y de Praga Escuela Neokantiana	Durkheim y Bouglé	Fronzizi
Etapa	E. Antigua y Renacimiento	Contemporánea	Contemporánea	Contemporánea	Predomina actualmente

1.1.1. NATURALISTA

La perspectiva naturalista surge en la edad antigua y tiene su máximo esplendor en el renacimiento, con la ilustración y el materialismo francés del siglo XVIII.

En el siglo V a.c, Demócrito (460-370) definía los valores como el resultado de las leyes naturales.

El bien, lo útil, lo bello es lo que corresponde con la naturaleza; al tiempo que el mal, lo perjudicial, lo horrible es lo antinatural (Fabelo, 2004, p. 19).

Para el filósofo griego, distinguir entre lo natural (valioso) y lo antinatural (anti valioso), era posible gracias a la capacidad humana de deleitarse y sufrir. El deleite era provocado por lo natural mientras que el sufrimiento lo inducía lo anti valioso.

Pero el hecho de que no todos los individuos se deleitasen o sufrieran de la misma manera con los mismos objetos y situaciones, hizo al propio Demócrito redefinir el término deleite.

Esta nueva concepción afirmaba que el deleite era provocado por lo bello, lo moral y lo justo, así como que el desconocimiento de la naturaleza (valioso), era la causa por la que algunas personas se deleitaban en menor grado ante una misma situación u objeto. *La causa del error... es la ignorancia de lo mejor* (Asmus, 1988, p. 119). En definitiva el valor coincidía con la naturaleza y era alcanzable a través del conocimiento de esta última (Fabelo, 2004).

Según Narski (1985), esta asociación de lo valioso con lo natural y del error humano con la ignorancia, vuelve a surgir con filósofos renacentistas como Claudie Adrien Helvecio (1715-1771) el cual

afirmaba que *la causa de todos los infortunios y de todas las desgracias de los hombres consiste en la ignorancia* (Narski, 1985, p. 187).

En esta etapa además, se hacía especial hincapié en que el conocimiento de la naturaleza debía traer consigo el bienestar general de todos los ciudadanos. Apareciendo así la figura del estado, como aquel que debía propiciar la realización de los intereses naturales y la consolidación de los valores asociados a esos intereses. Por ello la concepción renacentista del valor establece las siguientes equidades: *natural = racional = útil = bueno = legal= conocible = realizable* (Narski, 1985, p. 190). Reafirmandose de este modo, la teoría de valor propuesta por Demócrito.

1.1.2. OBJETIVISTA

Las críticas formuladas por Kant (1724-1804) suscitaron el paso de la perspectiva naturalista a las concepciones axiológicas contemporáneas, especialmente en su versión objetivista.

El filósofo alemán, afirma que *el ser humano no está capacitado para realizar una conducta moralmente valiosa mientras intente llevar a la práctica sus intereses naturales* (Fabelo, 2004, p. 21). Según Kant (1994), los valores están por encima de los instintos, y se asocia a un mundo irreal del cual el hombre extrae la fuerza necesaria para realizar una conducta moral valiosa, pasando por encima de sus intereses naturales. De ahí que el filósofo conciba al ser humano coexistiendo en dos mundos: uno real, el mundo del ser, asociado a sus motivaciones naturales y otro moral, el mundo del deber, asociado a sus deberes morales.

Esta separación Kantiana entre realidad (instintos naturales) y valor (deberes morales), fundamentó el desarrollo del objetivismo axiológico, que tuvo entre los filósofos de la escuela de Friburgo a algunos de sus representantes contemporáneos. Los cuales concebían el valor como principios que poseen la fuerza de una ley objetiva no alcanzable por la racionalidad científica (Rickert, 1937; Windelband, 1912).

La misma tendencia se desarrolló en algunas corrientes filosóficas-cristianas, pero no es hasta la escuela fenomenológica de Scheler y Hartmann, cuando el objetivismo encuentra a sus representantes más difundidos.

Scheler (1941), coincide con Kant en el hecho de que no cabe definir la ética en la experiencia del mundo real, sino en valores dados a priori; pero a diferencia de este, Scheler considera que los valores se alcanzan a través de la intuición emocional y no por la razón.

Para el representante fenomenológico los valores son constantes, es decir independientes de las cosas y de los actos humanos, y absolutos ya que no están condicionados por ningún hecho histórico, social, biológico o individual.

Los conceptos de valor no se abstraen, en modo alguno, de las cosas, los hombres o las acciones empíricas y concretas, ni son tampoco momentos "dependientes" y abstractos de tales cosas, sino que son fenómenos independientes, que se aprenden en la más amplia independencia de la peculiaridad del contenido, lo mismo que en independencia del ser real (y también del no-ser en sus dos sentidos de real e ideal) de sus depositarios (Scheler, 1941, pp. 240-241).

Por su parte Hartmann (1908), asocia los valores a ideas platónicas. Para este filósofo los valores existen objetivamente siendo independientes a las opiniones del sujeto, pero en un firmamento ideal y no en el mundo de las realidades humanas.

Ambos autores como miembros de la escuela fenomenológica, coinciden en la idea de que el valor es objetivo e ideal:

- **Objetivo:** ya que los valores no son reacciones subjetivas ante los objetos, ni formas apriorísticas de la razón. Es decir los valores tienen valor por sí mismo al margen de cualquier realidad y será el ser humano quien lo capte a partir de su experiencia sensible.
- **Ideal:** afirmando que los hombres conviven no con los valores, sino con los bienes que son las manifestaciones reales de estos. Según Barrio (1997), en esta corriente una acción moralmente buena era en sí misma un bien y no un valor. La bondad de esa acción era el valor.

Por último, dentro del objetivismo axiológico encontramos una perspectiva filosófica, que a diferencia de la corriente fenomenológica considera el valor como una realidad.

A esta perspectiva se le conoce con el nombre de Realismo Axialógico. Y se caracteriza por afirmar que el valor sólo existe en lo real y se encuentra en todo lo que nos rodea. De este modo todo lo real es valioso, aunque no en un mismo grado. Por ejemplo: la belleza aunque ideal, se manifiesta en su realidad a través del objeto o situación que le corresponda, haciendo a estos valiosos (Marín, 1976).

1.1.3. SUBJETIVISTA

En oposición al objetivismo axiológico surge la perspectiva subjetivista. Esta línea defiende que el sujeto es el que otorga valor a los objetos o situaciones a partir de sus gustos, intereses, deseos o aspiraciones. En este sentido los objetos no son valiosos por sí mismos, como ocurría en el objetivismo, sino que es el hombre quien otorga el valor con su valoración.

Esta perspectiva filosófica surge con la escuela Austriaca y de Praga. Su iniciador Francisco Brentano (1838-1917) considera que el origen de la valoración se encuentra en el amor y la preferencia hacia el objeto o situación. *Es valiosos lo digno de ser amado* (Fabelo, 2004, p. 23).

Los primeros subjetivistas considerados sistemáticos fueron Alexius Von Meinong (1838-1920) y Christian Von Ehrenfels (1859-1932), discípulos de Brentano, los cuales, en la década de los 90 del siglo XIX, protagonizaron una disputa acerca de la subjetividad que da validez al valor.

Mientras que para Meinong, el valor era un sentimiento, es decir, algo tenía valor si agradaba en mayor o menor grado. Para Ehrenfels el subjetivismo del valor radicaba en la deseabilidad, aumentando la valiosidad del objeto (existente o inexistente) a medida que aumentaba el grado de deseo del sujeto.

Muchos han sido los continuadores de esta perspectiva.

Desde el neorrealismo destacamos a Perry (1926), el autor concebía lo valioso como aquello que despertaba el interés y viceversa.

Y a Russell (1956), que afirmaba que al valorar algo, expresamos nuestras emociones, las cuales son únicas en cada individuo y depende de lo que cada sujeto desee.

Por otro lado, desde una perspectiva más existencialista exhortamos a Sartre (1957), como aquel que señalaba a cada individuo en particular como la fuente o criterio único de la valoración. *Mi libertad individual es el único cimiento de los valores, y nada, absolutamente nada, me ofrece fundamentos para aceptar uno u otro valor, uno u otra fuente de valores (...) El ser de los valores está en mí mismo* (Sartre, 1957, pp. 76-77).

En oposición a este autor, concepciones promovidas por la escuela neokantiana. Desde esta corriente es valorado todo aquello que se conoce como una idea generalizada en el pensamiento del ser humano. *No se trata de nuestras reacciones personales, subjetivas, sino de nuestras ideas, y no de las particulares de cada cual, sino de las que rigen el pensamiento de todos los hombres. Con ellas hay que contar para saber lo que es valioso o no* (Marín, 1976, p. 15).

Finalmente, los filósofos postmodernista desarrollan la perspectiva subjetiva del valor con una visión relativista. La posmodernidad rescata ciertos valores concebidos como innobles hasta entonces y sustituye los valores considerados supremos por valores novedosos, como los proporcionados por los medios informáticos (Viatino, 1994). Para estos filósofos cualquier cosa o situación puede resultar ser valiosa.

Dentro de esta corriente destacamos la visión de Gervilla (1998), cuando define el valor como *una pura categoría mental, una forma subjetiva a priori del espíritu humano, sin más contenido que aquel*

que le presta la estructura formal de la mente, una idea dependiente del pensamiento colectivo humano (Gervilla, 1998, p. 30).

1.1.4. SOCIOLÓGICA

Desde esta perspectiva axiológica se concibe como valioso lo que la sociedad considera que lo es. Las convenciones sociales, a través de la cultura y las tradiciones, suscitan una serie de valores apoyados por la mayoría de la sociedad.

Autores como Durkheim y Bouglé iniciaron esta línea filosófica.

Durkheim (1924), afirmaba que las nuevas generaciones asumen los valores de manera incuestionable, como una orden que deben de acatar para sentirse integrados plenamente en la sociedad a la que pertenecen.

Por su parte Bouglé (1929), escribe que los valores son transmitidos de una generación a la siguiente, llegando a esta última como normas morales, ideales estéticos o preceptos religiosos, que le aseguran integrarse en la identidad colectiva y que adquieren a través de la educación. *Son objetivos por ser imperativos, e imperativos por ser colectivos* (Bouglé, 1929, p. 36).

En la década de los 50 del siglo XX, el sociologismo axiológico vuelve a resurgir en los estudios sobre valores, realizado por sociólogos, antropólogos, etnólogos y estudiosos de la cultura.

Entre estos autores destacamos a Rocher (1973), que define a los valores como una manera de ser o de hacer que está sujeta a estima o deseos. A Srivastara (1995), que los concibe como estándares generalizados por la comunidad, que comprometen a los sujetos para

alcanzar metas y objetivos. A Vogt & Robert (1956), que consideran que los valores operan como causa de la conducta humana. A Williams (1979), que los conciben en dos dimensiones: el valor de los objetos propiamente y el criterio que se utiliza para realizar valoraciones. Y finalmente a Catton (1959), para el que los valores son estándares temporales que indican la intensidad del deseo momentáneo del ser humano.

1.1.5. INTEGRADORA

Con el fin de superar las limitaciones de las corrientes axiológicas anteriores, surge una nueva perspectiva cuyo máximo representante fue Frondizi.

La norma moral está basada en el valor. Ante cualquier conflicto entre normas, debe elegirse aquella cuyo valor sea superior, pero ¿cuál es el origen del valor? (Frondizi, 2001).

Al autor no le satisface la respuesta a este interrogante dado por el naturalismo, el objetivismo, el subjetivismo y el sociologismo. Afirmando que estas líneas filosóficas proponen explicaciones reduccionistas, en la que en cada una de ella sólo se ofrece una visión parcial de la naturaleza del valor.

En primer lugar, Frondizi critica el naturalismo axiológico, afirmando que el valor es en sí mismo una propiedad del objeto. Considerándolo propiedades irreales (belleza, elegancia, utilidad), diferentes a las propiedades primarias (extensión, impenetrabilidad, peso) y secundarias (color, olor, sabor) de los objetos. Sin embargo

aunque el valor no forma parte de las propiedades naturales, depende directamente de ellas.

En segundo lugar, el filósofo argentino afirma que el valor surge de la relación entre el sujeto y el objeto, justificándose así el subjetivismo y el objetivismo axiológico. Pero añade a estas perspectivas, el hecho de tener en cuenta la actividad que realiza el sujeto en la valoración del objeto (Fabelo, 1993).

Fundamenta esta teoría, la nueva dimensión que el autor añade al concepto de valor, la estructura. Frondizi, se basa en la teoría de la Gestalt, para afirmar que el valor es estructural, formado por propiedades que no se encuentran individualmente en el objeto, el sujeto o la valoración, sino en la suma de todas estas dimensiones.

Para que la valoración exista *...debe de darse la doble contribución del objeto y del sujeto* (Fabelo, 1993, p. 48). *Y todo ello se produce en una situación determinada que constituye otro de los factores condicionantes del valor. La situación caracteriza tanto a la relación sujeto-objeto, como al valor que en esa relación surge* (Fabelo, 2004, p. 31).

Por último, el filósofo coincide con el subjetivismo y el sociologismo, cuando afirma que el valor está determinado por la preferencia del sujeto o la comunidad. Aunque discrepa con estas perspectivas, cuando matiza que no todo lo valioso lo es por ser deseado.

Para Frondizi el valor tiene una doble cara; los bienes u objetos valiosos porque son deseados y los objetos deseables, que para el

autor depende de las cualidades de los objetos y sirven de guías para crear nuevos valores.

La deseabilidad de los objetos va a depender del análisis de la situación, de las condiciones objetivas del acto y de los valores en conflictos. Por ejemplo: *Un diabético puede desear vehemente comer golosinas con mucho azúcar. Su médico le demuestra que ello no es deseable, pues el azúcar le hace daño* (Fabelo, 2004, p. 30).

Muchos son los autores que se suman a la teoría de Frondizi y se consideran integradores al concebir la naturaleza de los valores.

Entre estos destacamos a Cortina (2000), que define el valor como un elemento real que posee un carácter objetivo y subjetivo al mismo tiempo. A Barrio (1997), que considera que la objetividad de los valores es equipolente a la subjetividad de los mismos. A Marín (1990), que concibe el valor como la perfección que provoca nuestra estimación porque responde a nuestras necesidades y tendencias. Y a Garzón & Garcés (1989), que incluso resumen los pilares de esta perspectiva en tres:

- El valor se define desde el sujeto que valora y el objeto valorado conjuntamente.
- El valor va a depender de las condiciones socioculturales en que se produzca la relación entre sujeto y objeto.
- La relación objeto y sujeto es dinámica, lo que justifica que para algunos valores tenga más peso el sujeto y para otros el objeto.

1.1.6. CRÍTICAS A LAS CORRIENTES AXIOLÓGICAS

Ningunas de las perspectivas axiológicas anteriores logran proponer una teoría plausible sobre la naturaleza de los valores.

En cada una se concibe una hipótesis distinta y parcial, y ni siquiera Frondizi, en su intento integrador ofrece una noción completa de los valores.

Por ello, a continuación, resaltamos las carencias que según Fabelo (2004), despunta en cada una de las perspectivas desarrolladas anteriormente:

1. Naturalismo.

En esta línea filosófica para que un objeto sea valioso debe poseer ciertas propiedades físicas que lo hacen útil en la sociedad.

Esta afirmación aleja el concepto de valor de la realidad, ya que tal y como afirma el autor, la naturaleza ofrece productos, pero para que estos sean valiosos, necesitan de la práctica humana que transforma al objeto para satisfacer su necesidad. Por otro lado, los naturalistas también afirmaban que las necesidades humanas poseían una base biológica nutual. Hecho que no es del todo cierto, ya que existen necesidades no biológicas, sino sociales. Como las necesidades espirituales que se satisfacen con el arte, el conocimiento, la política o la religión.

2. Objetivismo.

Por su parte los objetivistas trataban de encontrar un referente objetivo del valor. Junto con el relativismo atribuían el origen del valor a un mundo superior, transcendental y eterno separándolo de la realidad del ser humano. Fabelo

considera que este hecho impide que el concepto de valor evolucione al igual que lo hace la sociedad en la que se desarrolla.

Otra carencia que encuentra el autor en esta corriente, es la incapacidad de la perspectiva para dar respuesta a las diferentes valoraciones del ser humano, ni siquiera al hecho de que los diferentes pueblos y culturas valoren de modos muy distintos.

3. Subjetivismo.

Como desarrollábamos anteriormente, esta perspectiva axiológica relaciona el origen del valor con los deseos del ser humano. Según el autor, este hecho, tiene el inconveniente de considerar valioso cualquier deseo, aunque sea deshonesto. Lo cual produciría una anarquía de valores, en donde lo bueno y lo malo serían valiosos sin ninguna ética o moralidad.

4. Sociologismo.

La corriente sociológica atribuye el valor a la conciencia colectiva de la sociedad. Sin embargo, Fabelo considera que no es capaz de responder a algunas cuestiones fundamentales, como las de ¿todas las valoraciones colectivas son adecuadas? ¿Existen valoraciones colectivas mejores en función de la cultura que la realice? ¿Cómo se mide la opinión de la mayoría?

El autor nos recuerda que esta corriente no es más que una versión socializada del subjetivismo, por lo tanto, todas las carencias que tenía el subjetivismo para explicar las diferentes valoraciones del ser individual, las tiene el sociologismo al

intentar desarrollar las diferentes valoraciones de distintas culturas.

5. Integradora.

A pesar de la intención de Frondizi de superar todas las carencias de las corrientes anteriores, Fabelo destaca algunos déficits de la teoría del filósofo argentino.

Frondizi calificaba al valor como una cualidad irreal del objeto, discrepando de esta forma con Fabelo que lo considera como una parte de la realidad. *El valor sí pertenece a la realidad, sólo que a una realidad distinta a la realidad natural, forma parte de la realidad social* (Fabelo, 2004, p. 33).

Otra crítica que realiza el filósofo a la teoría de Frondizi es la que se refiere al concepto de deseabilidad. Para Fabelo, la deseabilidad conlleva en sí mismo el deseo, encontrándonos a la hora de valorar el objeto ante el choque de varios deseos en un mismo hombre. *No se trata de que un diabético desee comer golosinas y no lo haga porque sabe que eso no es deseable. Se trata de que el deseo de mantener la salud es más fuerte que el deseo de comer golosinas* (Fabelo, 2004, p. 33).

Tras el análisis de las diferentes corrientes filosóficas que han marcado la evolución de los valores humanos, a continuación desarrollamos las cualidades de estos valores, teniendo en cuenta la influencia de cada una de las corrientes anteriores.

1.2. CUALIDADES DE LOS VALORES HUMANOS

En este apartado distinguimos las características principales de los valores humanos y hacemos especial hincapié en el desarrollo de las jerarquías y las clasificaciones de los mismos.

1.2.1. CARACTERÍSTICAS

Conocer el origen de los valores, conlleva también, saber cuáles son sus características.

Al igual que ocurría en el apartado anterior con la concepción del término valor, las diferentes corrientes axiológicas difieren también en el número y tipo de características propias de los valores. Tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2. Características de los valores a partir de las corrientes axiológicas

Perspectivas		Naturalista	Objetiva	Subjetiva	Sociológica	Integradora
Características	Propias	Afección del sujeto Grado de racionalización Relatividad	Duración Divisibilidad Grado de satisfacción Fundamentación	Intensidad Preferencia Amplitud del interés	Colectivo Imperativo	Reacción del sujeto Preferencia Situación de la valoración
	Comunes	Polaridad, gradación, contenido del valor, transmisibilidad, categorización, jerarquía.				

Con el fin de facilitar una visión panorámica de las distinciones axiológicas en las características del valor, desarrollaremos en este apartado las concepciones de los autores más representativos de cada corriente.

Desde la perspectiva naturalista, su máximo representante, Demócrito, considera que el valor está caracterizado por las siguientes dimensiones:

1. **Afección del sujeto.** Para el autor un valor será superior cuanta más afección se sienta por él. De esta manera afirma que es deseable lo que nos atrae y es rechazable lo que nos repele (Roig, 2001).
2. **Grado de racionalización.** Un valor será más adecuado, es decir, estará más cerca del valor supremo de felicidad, cuanta mayor racionalidad se use en el acto valorativo. Para Demócrito el obrar bien está relacionado con la razón, de lo contrario el hombre tiende a los impulsos de los deseos y las conductas animales (Roig, 2001).
3. **Relatividad.** Los valores superiores serán aquellos que el individuo considere que lo define ante la sociedad. Estos valores son efímeros ya que están sujetos a los cambios de la percepción humana (Alfieri, 1953).

Por su parte Scheler (1941), desde el objetivismo axiológico, establece las características del valor en:

1. **Duración.** Los valores superiores son aquellos que más perduran en el tiempo.
2. **Divisibilidad.** cuanto más fraccionarios sean los valores menor posición jerárquica tienen. Son superiores los valores indivisibles.
3. **Grado de satisfacción.** El valor es más alto cuanto más profunda sea la satisfacción que produce en el sujeto.

4. **Fundamentación.** Serán superiores aquellos valores que no dependan de otros para satisfacer una necesidad o alcanzar un bien.

Perry (1926), desde la perspectiva subjetivista, propone tres criterios que caracterizan a los valores:

1. **Intensidad.** Cuanto más intenso sea el interés por el objeto mayor valor adquiere este.
2. **Preferencia.** Cuando el sujeto tiene diferentes opciones de elección, será más valioso aquel objeto o situación que presente la preferencia mayor del sujeto.
3. **Amplitud del interés.** Cuanto mayor sea el número de necesidades que un objeto satisface, mayor será el valor que adquiera.

Bouglé (1929), desde la perspectiva sociológica, afirma que el valor presenta las siguientes cualidades:

1. **Colectivo.** El valor del objeto o situación, será superior cuanto mejor esté considerado por la sociedad.
2. **Imperativo.** Los individuos asumen los valores transmitidos por la sociedad de manera incuestionable.

Y finalmente desde la corriente axiológica integradora, Frondizi (2001) establece que los valores se caracterizan en los siguientes criterios:

1. **Reacción del sujeto.** Un valor será superior cuanto más reacciones produzca en el sujeto (intereses, preferencias, aspiraciones y demás condiciones fisiológicas y psicológicas).

2. Preferencia del objeto. Un objeto será más valioso cuanto más deseable sea a diferentes personas. Esto significará que sus cualidades son más satisfactorias que la de los objetos menos deseables.
3. Situación de valoración. Un cambio de situación de la valoración variará también la superioridad del objeto. Si la situación de valoración no es la adecuada la valoración del objeto será inferior.

A pesar de estas diferencias, todas las corrientes axiológicas coinciden en destacar a la polaridad, la gradación, el contenido, la transmisibilidad, la categorización y la jerarquía como características irrevocables del valor:

1. Polaridad. Todo valor positivo tiene su homólogo negativo (belleza-fealdad, maleza-bondad). Del mismo modo la reacción del sujeto ante un mismo valor puede ser también de signo positivo o negativo (agrado-rechazo) (Gervilla, 1998).
2. Gradación. Se refiere a la distinta intensidad con que se aprecia o se presenta tanto el valor positivo como el negativo. Está relacionada con la polaridad anterior e interviene en la construcción de la jerarquía. *Una obra literaria, por ejemplo, puede tener mayor o menor valor artístico, ser buena o muy buena, mala o malísima* (Casares, 1995, p. 521).
3. Contenido o significado del valor. Esta sería una cuestión lingüística del paso de la palabra al concepto; es decir, del significante al significado. En la medida de lo posible debemos explicar con exactitud a que nos estamos refiriendo cuando

mencionamos un determinado valor, más aún en una sociedad multicultural donde en función de la cultura no todos entendemos las mismas palabras o realidades (Álvarez, 2001). Por ejemplo, la palabra libertad en el contexto occidental representa a un valor alto, sin embargo en otros contextos no tendría el mismo valor (Casares, 1995).

4. Transmisibilidad. Este rasgo indica la condición de que todo valor es aprendido a través del esfuerzo cognitivo y la mediación de otras personas que ya lo aprendieron (Arroyo, 1999). Además tal y como indica Ortega & Mínguez (2001), los valores no sólo son captados por un proceso cognitivo, sino también, por medio de vivencias intencionales.
5. Categorización. Esta propiedad refleja la existencia de varias clases de valores. Así por ejemplo, unos muestran la belleza, otros la salud, otros la moralidad etc. (Casares, 1995), y en función de esto existen multitud de categorías.
6. Jerarquización. Esta característica hace referencia a la posición de los valores con respecto a una lista. De este modo todos los valores pueden ser ordenados según su rango, desde el superior hasta el inferior (Roig, 2001).

De estas dos últimas cualidades de los valores, debemos señalar que aunque todas las corrientes axiológicas las consideran dimensiones de los mismos, en cada una de ellas se desarrollan de distintas maneras, influyendo en este desarrollo las características diferenciadoras que describíamos al principio del apartado¹.

Por este motivo, vamos a explicitar con más detenimiento las dimensiones de jerarquización y categorización, ejemplificando a cada

¹ Ver tabla 2. Características de los valores a partir de las corrientes axiológicas.

corriente axiológica con la aportación de uno de sus autores representativos.

1.2.2. JERARQUÍAS

Los valores pueden ser ordenados en función del rango que representan. Esta ordenación va a depender directamente de las características del valor, que en consecuencia producirán jerarquías diferentes en función de la corriente axiológica de la que hablemos.

En cualquiera jerarquía, si se trata de valores de distinto nivel, el valor que se sitúe en el nivel superior adquiere precedencia sobre el inferior. Por otro lado, si se trata de valores del mismo nivel, el sujeto decidirá la prioridad de uno de ellos. *Las diversas concepciones que se tienen de la vida harán que sobreestimemos un valor por encima de otro* (Juarez, Moreno, & Straka, 2002, p. 24).

Comenzamos nuestro recorrido axiológico con Demócrito.

Este desde el punto de vista naturalista, afirma que la *eutimia* (jerarquía), es el medio a través del cual el ser humano se resiste a las conductas e impulsos animales. Esta resistencia se produce en el alma, apareciendo así el sentido del deber que hace al hombre valorar adecuadamente y en consecuencia conseguir la felicidad. Es por ello que para Demócrito la *Eutymia* se asocia a la felicidad y esta con el bien supremo del ser humano.

Por tanto la jerarquía valorativa de Demócrito estará compuesta en primer lugar por valores morales (bienes del alma), que a su vez supeditan a los valores corporales (bienes materiales y corporales) (Ibscher, 1984).

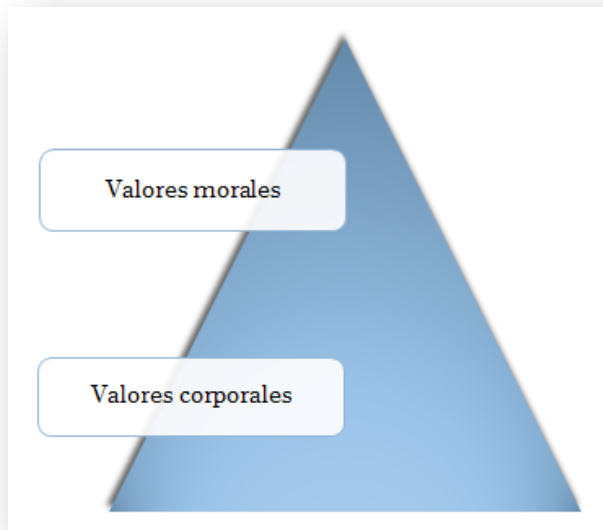


Ilustración 1. Interpretación de la jerarquía de valores de Demócrito

Por otro lado Scheler (1941), siendo sin duda uno de los autores más característicos de la corriente objetivista, presenta cinco grados en los que se manifiestan los valores:

1. Valores agradables/desagradables. Los estados afectivos que representan en el sujeto es de placer y dolor.
2. Valores vitales. A este rango corresponde lo noble y lo común, lo sano y lo insano (juventud-vejez/ salud -enfermedad).
3. Valores espirituales. Estos comprenden a los valores estéticos, jurídicos y del saber. Son los valores correspondientes al sentimiento de aprobación, de cultura, de alegría y de tristeza.
4. Valores de lo santo y lo profano. Constituye lo divino y lo sagrado (valores de culto y sacramento). Los sentimientos que

conllevan en el sujeto son de beatitud, de desesperación, de fe, de incredulidad, de piedad y de impiedad.

Para el autor, se parte de un nivel básico, formado por los valores agradables/desagradables hasta alcanzar los valores de lo santo y lo profano que constituyen el rango superior. Además, considera que esta jerarquía está compuesta por valores interdependientes, es decir, no se puede alcanzar la escala superior si antes no se ha puesto en práctica los valores que son previos a estos.

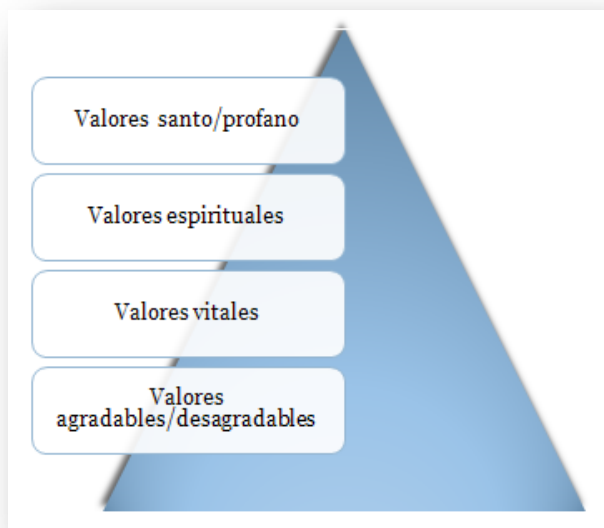


Ilustración 2. Jerarquía de valores de Scheler (1941)

Desde el punto de vista subjetivista, en donde se considera valioso todo lo que despierta el interés humano (Perry, 1926), debemos afirmar que existen jerarquías que indican el nivel de preferencia del sujeto. *En estas jerarquías, todo aquello que forma*

parte de nuestras aspiraciones, sueños o ideales ocupa un lugar más elevado (Pestaña, 2004, p. 71).

Apostatamos como ejemplo la jerarquía de valoración propuesta por Bloom (1956), en la que el sujeto pasa por diferentes etapas cognoscitiva antes de la valoración de un objeto o situación.

Bloom justifica la atención como el primer proceso en la valoración subjetiva. Para el autor, la atención hacia un objeto es el punto de partida de su preferencia. Pero la atención puede ser efímera. Por eso Bloom asegura, que la única forma de que el sujeto mantenga la atención en el objeto es que este le resulte interesante. Con el interés la atención pasa a de ser efímera a sostenida.

Posteriormente, si además, el objeto de interés resulta importante, la atención ya sostenida se hará significativa para el individuo, entrando así el objeto en el estado afectivo del sujeto.

En el ámbito afectivo se encuentra un repertorio de valores que el sujeto ordenará otorgándole una jerarquía. El hecho de que el sujeto tenga su propia identidad axiológica, implicará que la jerarquía de sus valores sea inédita y acorde a sus propios rasgos de personalidad. Concluyendo con esto la etapa de caracterización, que a su vez finaliza el proceso valorativo, y que para Bloom se identifica con la existencia en cada sujeto de unos valores originales y que lo definen.

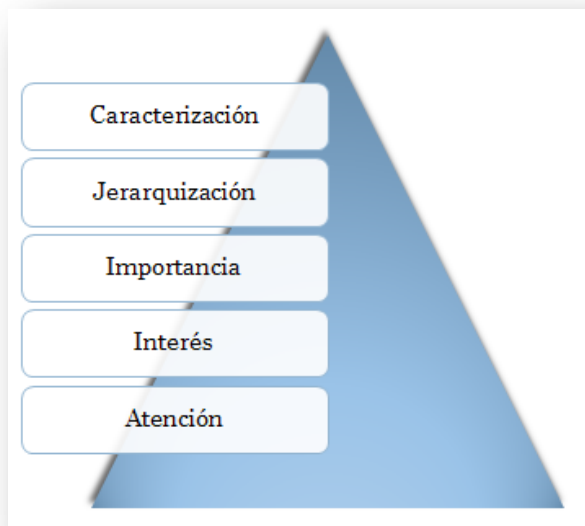


Ilustración 3. Interpretación de la jerarquía de valores de Bloom (1956)

Otra jerarquía de valores digna de resaltar, en esta ocasión desde la perspectiva sociológica, es la que realizó Rezsahazy (2006).

Para el autor, los valores superiores en la jerarquía son los denominados valores estructurantes y finales. Estos valores se caracterizan por ser los que orientan la vida del individuo (religión, deporte, política, trabajo etc.), intentando con ellos conseguir un objetivo importante para su existencia.

A partir de los valores predominantes, el sujeto presenta valoraciones pero de importancia decreciente. A este tipo de valores Rezsahazy los denomina periféricos e instrumentales, y los considera necesarios para alcanzar el objetivo final de un valor estructurante.

Por ejemplo, aquel sujeto que rija su vida por el valor estructurante de la religión, valorará también los valores instrumentales de la fe, de la ayuda o del celibato.

Por otro lado y justificando así la perspectiva sociológica en la que nos encontramos, Rezsohazy considera como valores específicos y sectoriales² a aquellos valores estructurantes compartidos por un mismo grupo social. Y como valores estructurantes centrales y globales a aquellos propios de una sociedad.

Para el filósofo, los valores no son principios eternos, sino que la elección de unos u otros va a estar marcada por la elección individual, gracias a una personalidad latente o por la elección social debida a cambios o a instituciones sociales históricamente bien situadas.



Ilustración 4. Interpretación de la jerarquía de valores de Rezsohazy (2006)

Por último, y como ejemplo de un tipo de jerarquía fundamentado por la corriente axiológica integradora, destacamos la jerarquía de valores de Frondizi (1972).

² La clasificación de valores propuesta por Rezsohazy se desarrollará en el apartado 1.2.3. Clasificaciones.

Para el autor, los valores se encuentran ordenados en una graduación que asciende desde los valores inferiores hasta los superiores:

1. Valores inferiores. Son aquellos valores relacionados con la economía y las relaciones afectivas.
2. Valores intermedios. Estos están interconectados con la estética y con valores intelectuales.
3. Valores superiores. En este rango se encuentra los valores afines a la moralidad y la espiritualidad.



Ilustración 5. Interpretación de la jerarquía de valores de Frondizi (1972)

Frondizi destaca el carácter dinámico de la jeraquía, que depende del sujeto, del objeto y de la situación valorativa. *Al enfrentarse a dos valores, el hombre prefiere comúnmente el superior, aunque a veces elija el inferior por razones circunstanciales* (Frondizi, 1972, p. 20).

1.2.3. CLASIFICACIONES

Como ya hemos indicado en los apartados anteriores, los investigadores de cada una de las corrientes axiológicas difieren en las categorizaciones que hacen de los valores. Estas diferencias están influidas por las concepciones que defienden del término valor³, aunque como establece Marín (1993), pensadores de diferentes perspectivas, subrayan coincidencias. Y como no, estas coincidencias se reflejarán también en algunas clasificaciones.

A continuación, igual que lo hacíamos en el apartado anterior, describiremos la clasificación de un autor representativo de cada una de las corrientes axiológicas existentes.

Comenzamos con la perspectiva axiológica más antigua. Desde el naturalismo señalamos la clasificación del valor realizada por Demócrito.

Ya en la jerarquización, comentábamos que para el autor, la felicidad era el valor supremo que podía alcanzar el ser humano. La felicidad forma parte de una serie de valores que se fraguan en el alma y que el autor denomina valores morales.

Según la interpretación que Roig (2001) hace de Demócrito, el valor de la felicidad va acompañado de otros siete valores más (moderación en el placer, vida mesurada, equilibrio, lo factible, lo admirable, deseo y ley) que hacen al hombre alcanzar su bienestar espiritual. Estos valores supeditan los valores corporales del individuo, que según Ibscher (1984), estarían constituidos por todos aquellos valores relacionados con los bienes materiales y corporales. De lo que deducimos que entre ellos estarán los valores de dinero, de

³ Ver apartado 1.1. Aproximación axiológica de los valores humanos.

la estética, de la ambición o del placer desorbitado entre otros (ver tabla 3).

Tabla 3. Interpretación de la clasificación de valores de Demócrito

Tipos de valores	
Valores morales	Felicidad
	Moderación en el placer
	Vida mesurada
	Equilibrio
	Lo factible
	Lo admirable
	Deseo
	Ley
Valores corporales	Valores materiales
	Dinero
	Valores corporales Estética

Por otra parte dentro de la corriente objetivista destacamos la clasificación de valores realizada por Ortega y Gasset (1973).

El autor completa, reflejando la polaridad de los valores, la clasificación que había realizado scheler (1941), y categoriza a los mismos dentro de cuatro grandes dimensiones (valores útiles, vitales, espirituales y religiosos), tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 4. Interpretación de la clasificación de valores de Ortega y Gasset (1973)

Categorías	Tipos de valores	
Útiles	Capaz/Incapaz	
	Caro/Barato	
	Abundante/Escaso	
Vítales	Sano/Enfermo	
	Selecto/Vulgar	
	Enérgico/Inerte	
	Fuerte/Débil	
Espirituales	Intelectuales	Conocimiento/Error
		Exacto/Aproximado
		Evidente/Probable
	Morales	Bueno/Malo
		Bondadoso/Malvado
		Justo/Injusto
		Escrupuloso/Relajado
		Leal/Desleal
	Estéticos	Bello/Feo
		Elegante/Inelegante
		Gracioso/Tosco
		Armonioso/Inarmonioso
	Religiosos	Santo, sagrado/Profano
Divino/Demoniaco		
Supremo/Derivado		
Milagroso/Mecánico		

De esta manera, los valores útiles quedarán constituidos por los valores y antivalores de capaz, caro y abundante; la categoría de valores vitales por los valores y antivalores de sano, selecto, enérgico y fuerte; la categoría de valores espirituales se dividirán a su vez en tres subcategorías (intelectuales, morales y estéticos) que se formarán por los valores y antivalores de conocimiento, exacto, evidente, bueno,

bondadoso, justo, escrupuloso, leal, bello, elegante, gracioso, armonioso; y finalmente la categoría de valores religiosos la integrarán los valores y antivalores de santo, divino, supremo y milagroso.

Desde la perspectiva subjetivista, Gervilla (2000) realiza una clasificación en donde refleja al ser humano como un ser libre capaz de tomar y realizar sus propias decisiones y acciones, y receptivo a la divinidad, a la belleza, a la naturaleza y a los demás seres humanos. Lo considera una concepción formada por cuerpo, razón, y emoción.

El autor denomina a esta clasificación modelo axiológico de educación integral, porque abarca todas las dimensiones de la persona cuerpo, razón, afecto, singularidad y apertura. Quedando así constituida la dimensión de cuerpo por valores corporales, la dimensión de la razón por valores intelectuales, la dimensión afectiva por valores afectivos, la dimensión de singularidad por valores individuales, liberadores, estéticos y morales, y la dimensión de apertura por valores sociales, instrumentales, económicos, ecológicos y religiosos (ver tabla 5).

Tabla 5. Clasificación de valores de Gervilla (2003)

Dimensión de la persona	Categoría de valor	Valores/Antivalores Ejemplos
Cuerpo	Valores corporales	Salud, bienestar, disfrute, dinamismo/desnutrición, sufrimiento
Razón	Valores intelectuales	Razón, reflexión, lógica/analfabetismo, ignorancia
Afecto	Valores afectivos	Comprensión, cariño, empatía/incomprensión, odio, miedo
Singularidad	Valores individuales/liberadores	Individualidad, libertad, independencia/alineación, homogeneidad, esclavitud, dependencia
	Valores estéticos	Belleza, arte, música/fealdad, desagradable
	Valores morales	Bondad, justicia, tolerancia/injusticia, maldad intolerancia
Apertura	Valores sociales	Honradez, generosidad /egoísmo, guerra
	Valores instrumentales y económicos	Casa, coche, tecnología/ consumismo, pobreza
	Valores ecológicos	Naturaleza, forestación/contaminación, incendio
	Valores religiosos	Dios, oración, fe/ateísmo, increencia

En la perspectiva sociológica, destacamos la clasificación de valores realizada por Rezsóhazy (2006).

Para el autor, los valores se pueden categorizar como:

1. Estructurantes o periféricos. Se considera estructurante a aquellos valores que rigen la vida del individuo y periféricos a los valores que para el sujeto tienen menor importancia vital.
2. Específicos o centrales. Son específicos aquellos valores compartidos por personas de una misma categoría social (clase social, sexo, generación etc.) y centrales los valores compartidos por toda la sociedad en general.
3. Sectoriales o globales. El autor define a los valores sectoriales como aquellos que predominan en un mismo sector de la sociedad, por el contrario, a los valores globales los reconoce como aquellos que se transfieren a diferentes sectores sociales e incluso internacionales.
4. Finales e instrumentales. Se consideran valores finales a los que sirven para cumplir un objetivo del individuo, e instrumentales a aquellos valores necesarios para conseguir los valores finales.
5. Explícito e implícito. El autor considera valores explícitos los enunciados espontáneamente en persona o a través de cuestionarios, e implícitos a los valores observables a través de los signos exteriores de una persona u objeto.
6. Latentes: son aquellos valores que solamente se colocan en el primer rango valorativo en circunstancias excepcionales. Por ejemplo el valor de solidaridad ante la catástrofe de un terremoto.

Esta clasificación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6. Interpretación de la clasificación de valores de Rezsóhazy (2006)

Tipos de valores	Ejemplos
Estructurales/Periféricos	Trabajo/Familia
Específicos/Centrales	Amistad/Formación
Sectoriales/globales	Estética/Justicia
Finales/Instrumentales	Trabajo/Esfuerzo
Explícito/Implícito	Progreso/machismo
Latentes	Solidaridad

Y para finalizar este apartado destacamos a Cortina (2000), que desde una perspectiva integradora, clasifica a los valores diferenciándolos en cinco categorías (ver tabla 7).

De esta forma la autora considera que en la categoría de estéticos se encuentran los valores relacionados con la belleza y con la elegancia, en la categoría de religiosos los valores relacionados con lo sagrado y lo trascendente, en la categoría de salud los valores afines a la salud y a la agilidad, en la categoría de intelectuales los valores relacionados con la verdad y la evidencia, y finalmente la categoría de útiles está constituida por los valores afines a la utilidad y a la eficacia.

Tabla 7. Interpretación de la clasificación de valores de Cortina (2000)

Categorías	Tipos de valores
Estéticos	Belleza, elegancia
Religiosos	Sagrado, trascendente
De salud	Salud, agilidad
Intelectuales	Verdad, evidencia
Útiles	Utilidad, eficacia

Tras el desarrollo de las cualidades, jerarquías y características que las diferentes corrientes axiológicas hacen de los valores humanos, a continuación nos centraremos en la aproximación teórica de los valores interculturales, ya que estos son los valores humanos que constituyen el eje central de nuestro estudio.

1.3. VALORES HUMANOS QUE FOMENTAN EL INTERCULTURALISMO

En la actualidad nos encontramos ante una realidad social cambiante, formada por individuos muy distintos con diferentes culturas, etnias o religiones.

En este contexto, coincidimos con Bilbeny (2002), cuando afirma que la convivencia intercultural proporciona ventajas al ciudadano, independientemente del origen cultural al que pertenezca. Según el autor por un lado nos ayuda a conocer las identidades de otros individuos y por otro lado nos facilita el conocimiento de nuestra propia identidad. Para Bilbeny la convivencia debe ser intercultural sin necesidad de justificación y si la necesita dice *es que andamos muy bajo de cultura* (Bilbeny, 2002, p. 180).

La convivencia intercultural o el interculturalismo denominada así por Touriñan (2008), tiene como finalidad asegurar modos de comunicación, intercambios o conexiones entre miembros de diferentes grupos culturales (Buendía, 2007; Ruiz, 2002; Sabariego, 2002). Propósito, que por otro lado, permitirán el desarrollo de sociedades democráticas pluralistas y multiétnicas.

Muchos son los estudios (Coulby, 2006; Jester, 2008; Jordán, Ortega, & Minguéz, 2002; Portera, 2004b), que consideran a la educación el medio por el cual se puede alcanzar los objetivos que se persiguen en el interculturalismo.

A este tipo de educación se le conoce con el nombre de Educación intercultural, y aunque la desarrollamos en el siguiente apartado, hacemos en este una aproximación conceptual del término.

Touriñán (2008) considera la educación intercultural fundamental para conseguir el éxito en la convivencia intercultural, para promover y proteger la identidad cultural y los derechos en un mundo globalizado. Además la define como un ejercicio de educación en valores que se fundamenta en dos dimensiones: *el sentido axiológico de la comunicación intercultural y la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores* (Touriñán, 2008).

Complementa esta definición la de Gairín (2004), cuando afirma que la educación intercultural se preocupa por el desarrollo de los derechos del hombre en un contexto de apertura al otro, de pluralismo, de igualdad y de respeto mutuo.

Este tipo de educación, por lo tanto, está profundamente vinculada a la transmisión de valores democráticos y de respeto de los derechos humanos. A este conjunto de valores los denominamos valores interculturales, por fomentar el interculturalismo, propiciando valores comunes en la convivencia intercultural que garantizan los derechos del hombre, entre los que se encuentran el respeto de los valores propios de cada una de las culturas que participan en esta convivencia.

Los valores y antivalores, constituyen los pilares del desarrollo individual y colectivo del ser humano, los cuales provocan que ante determinadas cosas o situaciones tomemos decisiones y actuemos en consecuencia. Por esta razón, los valores interculturales deben ser una constante en nuestras reflexiones y acciones pues constituyen un

conjunto de valores consecuencia de la justicia y la equidad para la convivencia y están relacionados con la práctica de la ética (Vila, 2005).

Estos valores van a ser emergentes de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) (D.U.D.H), de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) (C.D.U.E) y de las constituciones democráticas de los diferentes países.

Dado que nuestra investigación se ha realizado en España y Noruega, en la siguiente tabla se sintetizan los valores emergentes de ambas constituciones, así como los emergentes de la D.U.D.H y de la C.D.U.E. Estos se explicarán de manera más detallada en los siguientes apartados.

Tabla 8. Tabla comparativa de los valores emergentes.

Valores que fomentan la interculturalidad							
Valores	Dignidad	Libertad	Igualdad	solidaridad	Justicia	Ciudadanía	Pluralismo político
D.U.D.H							
C.D.U.E							
C.N							
C.E		▲	▲		▲		▲

Declaración Universal de los Derechos Humanos (D.U.D.H)

Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea (C.D.U.E)

Constitución Noruega (C.N)

Constitución Española (C.E) ▲ Valores superiores

1.3.1. LOS VALORES INTERCULTURALES EN LOS DD.HH

Las decisiones y acciones que cada individuo realiza en la convivencia intercultural, tienen que estar fundamentadas por los derechos y el compromiso ético de la dignidad, la libertad, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad (Tourriñan, 2003).

Se trata de desarrollar una ética intercultural que asuma las realidades del otro desde el respeto individual, a partir de las particularidades de la situación y el consenso de valores mínimo de convivencia, reconociendo con esto que la presencia de diferentes culturas es una posibilidad para crecer y enriquecernos personal y socialmente.

Según las Naciones Unidas (2002) los DD.HH son específicos del ser humano y sin ellos no es posible vivir. Son derechos inherentes a la naturaleza humana, es decir como afirma Pérez (2005), son los derechos que tiene una persona por el hecho de serlo.

Estos derechos han sido fundamentados por una serie de valores consensuados por el ser humano, que se han transformado en DD.HH a través del reconocimiento legal. Se trata de una especie de *código de conducta internacional* (Medina, 1998, p. 544), dirigidos a la humanidad con el fin de propiciar sociedades pluralistas y democráticas independientemente del statu social, religioso o político al que pertenezcan sus miembros.

Según la clasificación que realizó Cassin (1974), los DD.HH se catalogan en tres generaciones, de los cuales emergen sus correspondientes valores. Aunque todas las generaciones coinciden en

afirmar la dignidad de la persona como el valor que fundamenta el resto de los derechos (ver tabla 9).

La dignidad es entendida tal y como la concebía Kant, se acepta que el ser humano tiene dignidad porque no tiene precio, es un fin en sí mismo y no sólo un medio para los fines de otras personas. Y su importancia en el sustento de otros valores se describe en el preámbulo de la D.U.D.H.

Considero que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana ("Declaración Universal de los Derechos Humanos," 1948: preámbulo).

La D.U.D.H, recoge como valores mínimos que garantizan la dignidad de las personas, todos los valores emergentes relacionados con el derecho a la vida y el derecho a la seguridad, así como los valores de libertad, igualdad, diferencia personal, autonomía y responsabilidad personal.

Los tres primeros conceptos quedan reflejados en el artículo 3º de dicha declaración. *Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de la persona* ("Declaración Universal de los Derechos Humanos," 1948).

El valor de libertad junto a los demás valores emergentes, los desarrollaremos con más detenimiento dentro de cada una de las generaciones a la que pertenezcan los derechos de los que subyacen.

Tabla 9. Valores emergentes de los DD.HH

Valores emergentes de los DD.HH			
1ª Generación	Dignidad	Libertad	Autonomía Responsabilidad Respeto Igualdad
2ª Generación		Igualdad Participación	
3ª Generación		Solidaridad	Generosidad Desprendimiento Cooperación Participación

A) LOS DD.HH DE PRIMERA GENERACIÓN

Los derechos de primera generación se subdividen a su vez en dos (Medina, 1998):

1. Los derechos vinculados directamente a la persona. Aquí se encuentra el derecho a la vida, el derecho al ejercicio de las libertades, el derecho a pensar y a expresarse libremente, el derecho a la igualdad y a la diferencia personal, y el derecho a la seguridad.
2. Los derechos que les corresponden a las personas en su relación con los grupos sociales. En este caso encontramos el derecho a la intimidad familiar, el derecho a la propiedad, el derecho a la libertad religiosa, el derecho a la libertad de movimientos etc.

El valor sustentador de todos estos derechos es el de la libertad. La D.U.D.H, hace en sus artículos una defensa tácita a las libertades del individuo, tanto a las relacionadas con la libertades de las propiedades, como a la libertades individuales que no dañen a terceros.

La libertad en este caso, es entendida como una facultad que posee el ser humano que no presenta imposiciones o coacciones, que le capacita a decidir por sí mismo y a ser responsable de sus actos, y que además le propicia la potestad de actuar frente a los demás (incluyendo los poderes públicos)(Pérez, 2005).

El valor de la libertad, supone como bien dice Medina (1998), la consideración en su ejercicio de valores relacionados con la autonomía, la responsabilidad en las acciones y el respeto a los derechos de los demás. A lo que nosotros añadimos la consideración del valor de la igualdad en la búsqueda de la felicidad como realización de la dignidad humana, porque tal y como afirmaba Kant (1994), cada individuo tiene el derecho a buscar la felicidad a su modo.

En cuanto a los valores propuestos por Medina (1998), podemos decir que el valor de la autonomía, se considera como aquel que implica saber tomar las riendas del propio destino. El valor de la responsabilidad, permite elegir de forma juiciosa entre un esquema de valores asumidos y a responder a las consecuencias de esa elección. Y por último, el valor del respeto de los derechos de los demás, implica como su propio nombre indica el acatamiento de los derechos de los otros tal y como es considerado en la D.U.D.H.

En relación al valor de la igualdad, que para nosotros es fundamental en el ejercicio de las libertades, se desarrollará en el apartado de los derechos de segunda generación, ya que también está relacionado con estos.

B) LOS DD.HH DE SEGUNDA GENERACIÓN

Los derechos que pertenecen a esta generación son los relacionados a los derechos económicos, sociales y culturales.

Según Pérez (2005), entre estos derechos se encuentran, el derecho al trabajo, el derecho a percibir un salario que garantice las necesidades individuales y familiares, el derecho a la realización humana en el trabajo, el derecho a condiciones de salud y calidad de vida en el trabajo, el derecho a la seguridad social y económica, el derecho a la educación y a la capacitación profesional, y el derecho a las vacaciones, al ocio y al medio ambiente.

Los valores que sustentan estos derechos son la igualdad y la participación (Escámez, 1998).

La D.U.D.H. señala en su artículo 1º, *Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos* ("Declaración Universal de los Derechos Humanos," 1948).

Si la libertad, como decíamos en los DD.HH de primera generación, está relacionada con la igualdad de la dignidad humana, en los derechos de segunda generación esta igualdad, se ha extrapolado a todas las manifestaciones vitales (en lo educativo, en la sociedad, en lo sanitario etc.).

Entendiendo a la igualdad como el valor que capacita a organismos o personas individuales a tratar sin discriminación a todos

los seres humano, independientemente de la raza, sexo, clase social u otras circunstancias que les hagan diferentes (Escámez, 1998).

Por otro lado, en cuanto al valor de la participación, entendemos este como aquel que capacita al individuo para colaborar conjuntamente con otros en la realización de una obra en común o de unos vínculos de convivencia (Medina, 1998).

En los DD.HH de segunda generación este valor hace referencia a la participación de los poderes públicos para el cumplimiento de los derechos, de tal modo, que el estado debe propiciar unas condiciones que garanticen el acceso a estos derechos por parte de todos los ciudadanos.

De igual modo, los ciudadanos tienen también una serie de deberes económicos, que ayudarán a que los recursos expuestos por el estado puedan extenderse a un mayor número de individuos posibles, participando también de este modo, en la distribución de las garantías sociales mínimas (Pérez, 2005).

Es por ello, que los derechos de segunda generación proporcionan las condiciones económicas y sociales necesarias, para que se puedan desarrollar plenamente los derechos pertenecientes a la primera generación.

C) LOS DD.HH DE TERCERA GENERACIÓN

Los derechos pertenecientes a esta generación son los relacionados con el derecho a la paz, a las nuevas libertades informáticas, y a los derechos afines a la calidad de vida, incluyendo en este último el derecho al medio ambiente.

Según Magendzo (2001), los derechos de tercera generación o derechos del pueblo son el derecho a la autodeterminación, el derecho a la independencia económica y política, el derecho a la identidad nacional y cultural, el derecho a la paz; el derecho a la coexistencia pacífica, el entendimiento y la confianza; el derecho a la cooperación internacional y regional, el derecho al desarrollo, el derecho a la justicia social internacional, el derecho al uso de los avances de las ciencias y las tecnologías; el derecho a la solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos; el derecho al medio ambiente, el derecho al patrimonio común de la humanidad, y el derecho a un medio de calidad que permita una vida digna.

El valor que emerge de estos derechos es el de la solidaridad.

La solidaridad es entendida como la capacidad de unirse a otras personas, especialmente a los más desfavorecidos, compartiendo sus intereses y necesidades. Escámez (1998), la concibe en este contexto como complemento y compensación de las desigualdades de la justicia.

La solidaridad debe ser un impulso para que los derechos colectivos e individuales se realicen en todo el planeta. *Estamos ante una globalización de los derechos de los individuos y de los pueblos* (Pérez, 2005, p. 29).

Según Medina (1998), en el ejercicio de la solidaridad es imprescindible la puesta en práctica de valores opuestos al egoísmo, como los valores de generosidad, desprendimiento, espíritu de cooperación y participación.

Entendiendo la generosidad como la actitud de ayuda a los demás, que consiste en dar más allá de lo que nos corresponde por

justicia u obligación. El desprendimiento como el valor de aquellos que son generosos con los demás sin esperar ninguna recompensa por ello. Y los valores de cooperación y participación, que ya han sido desarrollados en los DD.HH de segunda generación, y que recordamos aquí como aquellos que capacitan al individuo para colaborar conjuntamente con otros en la realización de una obra en común o de unos vínculos de convivencia.

1.3.2. LOS VALORES INTERCULTURALES EN LA UNIÓN EUROPEA

La Constitución Europea, en el capítulo II, desarrolla la carta de los derechos fundamentales (C.D.U.E) (Consejo Europeo de Niza, 2000). Este escrito es un único texto que recoge, por primera vez, valores, principios y derechos que reconocen los 27 estados de la Unión Europea.

Del documento, al igual que ocurría en la D.U.D.H, emergen un conjunto de valores comunes, propuestos por el consejo, con el fin de garantizar sociedades democráticas cuya finalidad será la de propiciar prosperidad y paz a todos los miembros de la unión (López, 2007).

Ya en el preámbulo afirma que *los pueblos de Europa, al crear entre sí una unión cada vez más estrecha, han decidido compartir un porvenir pacífico basado en valores comunes* ("Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea," 2001)

Estos valores serán los de Dignidad, libertad, igualdad, ciudadanía y justicia. De los que debemos destacar, que los cuatro primeros siguen su concepción inicial propuesta en la D.U.D.H, y que son los dos últimos los novedosos en esta carta. Tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 10. Interpretación de los valores emergentes de la carta de la U.E.

Valores emergentes de la Carta de la U.E.	
DD.HH	Dignidad
	Libertad
	Igualdad
	Solidaridad
Ciudadanía	
Justicia	

Comenzamos analizando el valor de la dignidad.

En la Unión Europea, este valor subyace de los derechos relacionados con la dignidad humana, el derecho a la vida, el derecho a la integridad de las personas, la prohibición de la tortura y de las penas o de los tratos inhumanos o degradantes, la prohibición de la esclavitud o del trabajo forzado.

Se le considera un valor primordial en la democracia y así se refleja en el artículo 1º. *La dignidad humana es inviolable. Será respetada y protegida* ("Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea," 2001).

En cuanto al valor de la libertad, en la constitución europea, emerge de los derechos relacionados con el derecho a la libertad y a la

seguridad, el respeto de la vida privada y familiar, la protección de datos personales, el derecho a contraer matrimonio y a formar una familia; el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, el derecho a la libertad de expresión y de información, el derecho a la libertad de reunión y de asociación, el derecho a la libertad de las artes y de las ciencias, el derecho a la educación, el derecho a la libertad profesional y el derecho a trabajar, libertad de empresa, el derecho a la propiedad, el derecho de asilo, y el derecho de protección en caso de devolución, expulsión y extradición. Todos ellos recogidos en los artículos del 6 al 19 de la C.D.U.E.

Estos derechos, recogen las respuestas a problemáticas que en algún momento de los últimos 200 años, han sido manifiesta de reivindicaciones culturales (J. A. López, 2007).

Por otro lado, el valor de la igualdad, emerge de los derechos recogidos en los artículos del 20 al 26 de la C.D.U.E.

Igualdad ante la ley, no discriminación, diversidad cultural, religiosa y lingüística, igualdad entre hombres y mujeres, derechos del menor, derechos de las personas mayores e integración de las personas discapacitadas.

Y por último, dentro de los valores que proceden de la D.U.D.H, comentamos el valor de la solidaridad.

La solidaridad subyace en la C.D.U.E, de los derechos reiterados en los artículos del 27 al 38, estos son: el derecho a la información y consulta de los trabajadores a la empresa, el derecho de negociación y de acción colectiva, el derecho de acceso a los servicios de colocación, el derecho a protección en caso de despido justificado, el derecho a condiciones de trabajo justas y equitativas, el derecho a la prohibición

de trabajo infantil y a la protección de los jóvenes en el trabajo, el derecho a la vida familiar y a la vida profesional, a la seguridad social y a la ayuda social, el derecho a la protección de la salud, el derecho al acceso a los servicios de interés económico general y el derecho a la protección del medio ambiente y a la protección de los consumidores.

De lo que deducimos, coincidiendo con López (2007), que el valor de la solidaridad es clave para potenciar la interculturalidad y la cultura sostenible en la U.E.

Como decíamos en páginas anteriores, todos los valores hasta ahora expuestos, se fundamentan en las concepciones que se proponía ya en 1948 en la D.U.D.H, por este motivo, evitamos en este apartado las repeticiones conceptuales desarrolladas en el apartado anterior⁴, y exponemos de forma más detallada los valores novedosos de la U.E.

El valor de la ciudadanía, emerge de los derechos recogidos en los artículos del 39 al 46 de la C.D.U.E.

Derecho a ser elector y elegible en las elecciones al parlamento europeo y en las elecciones municipales, derecho a una administración, derecho de acceso a los documentos, derechos al defensor del pueblo, derecho de petición, libertad de circulación y residencia, derecho a la protección diplomática y consular.

En estos derechos se plasman cuestiones que fundamenta la vida del ciudadano (López, 2007). Entendiendo a este como el poseedor de un estatuto que le confiere derechos civiles, sociales y de participación política. Y que además tal y como afirma Garzón (2003), deberá respetar aquellos valores que emerjan de los derechos tanto nacionales como internacionales.

⁴ Ver 1.3.1. Los valores interculturales en los DD.HH.

En la actualidad el concepto de ciudadanía está influido por las corrientes liberales, republicanas y comunitaristas⁵. Que de forma básica, coinciden en definir el término como la pertenencia de los individuos a una determinada comunidad política, siendo al mismo tiempo igualitaria e universalista (Horrach, 2009).

Por último, en cuanto al valor de la justicia, este emerge de los derechos desarrollados en los artículos del 47 al 50 de la C.D.U.E.

Estos son el derecho a la tutela judicial efectiva y a un juez imparcial, el derecho a la presunción de inocencia, el derecho de la defensa, del principio de legalidad y de proporcionalidad de los delitos y las penas, y el derecho a no ser acusado o condenado penalmente por el mismo delito.

Considerando la justicia como el valor más importante para establecer las normas (Atienza, 2007). Como un eje central de la ética; que englobará a los valores de la libertad, de la igualdad, de la tolerancia, de la paz y del reconocimiento de la dignidad (Camps, 2000).

Rawls (1971) afirmaba que para poner en práctica el valor de la justicia debe darse tres condiciones. La igualdad en la libertad, la igualdad en las oportunidades y la redistribución de las riquezas (Chandran, 2004).

Esta última condición hace referencia a la solidaridad. Al igual que la describíamos en los DD.HH, la solidaridad la entendemos como un complemento de la justicia. Pues como afirma Camps (2000), sin solidaridad no hay denuncia de la injusticia y tampoco su correspondiente transformación de las leyes.

⁵ Ver el apartado 2.2. Modelos contemporáneos de ciudadanía.

Es lo que en definitiva persigue conseguir todo estado de bienestar como la U.E, poner en práctica la justicia de la equidad con el objetivo de repartir los recursos de manera desigual de tal forma que reciban más los más necesitados.

1.3.3. LOS VALORES INTERCULTURALES EN LAS CONSTITUCIONES

Dado que nuestro estudio se realiza en España y Noruega, expondremos, de forma concisa, la situación de los valores emergentes en estos países.

Ambas legislaciones coinciden en reconocer a los DD.HH, como fundamentales en sus regulaciones jurídicas.

Así en la Constitución Noruega (C.N) de 1814, en el artículo 110 se afirma que es responsabilidad del estado respetar y garantizar los derechos humanos. Además de que las disposiciones específicas para la aplicación de estos derechos se determinarán por la ley.

Garantizando de este modo los valores emergentes de la D.U.D.H a todos los ciudadanos.

Por otro lado, en la Constitución Española (C.E) de 1978, se reconoce en el artículo 10.2 que *las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España* ("Constitución Española," 1978: art 10)

Por lo que al igual que Noruega, el estado Español garantiza a los ciudadanos los valores emergentes de los DD.HH.

Sin embargo en nuestra Constitución se reconoce en el artículo 1.1 a un conjunto de valores jerárquicamente superiores al resto (ver tabla 11).

Tabla 11. Interpretación de los valores emergentes en la Constitución Española

Constitución Española		SUPERIORES
Valores emergentes		
D.U.D.H	Libertad	
	Igualdad	
C.D.U.E	Justicia	
Pluralismos político		
Restos de valores de la D.U.D.H		

Así se afirma como superior los valores de libertad e igualdad recogidos en la D.U.D.H (1948), el valor de Justicia, descrito también en la C.D.U.E (2001), y se introduce un nuevo valor nunca antes descrito como tal, denominado pluralismo político, comprendido en el artículo 6 de dicha constitución.

Los partidos políticos expresan el pluralismo político, concurren a la formación y manifestación de la voluntad popular y son instrumento fundamental para la participación política. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos ("Constitución Española," 1978: art 6).

Una vez expuestos los derechos que fundamentan los valores interculturales y el tratamiento que se hacen de ellos en la legislación internacional, europea y nacional. A continuación vamos a desarrollar el papel que cumplen estos valores en el contexto educativo actual.

1.4. LA EDUCACIÓN EN VALORES INTERCULTURALES

En la actualidad, nos encontramos con un mundo exento de fronteras, al menos a nivel socio-económico y científico-cultural. Lo cual ha propiciado el resurgimiento de flujos migratorios buscando nuevas oportunidades laborales, la aparición de una nueva clase marginal formada por los inmigrantes carentes de recursos y la creación de un sistema jurídico transnacional que ampara los DD.HH (Gomez Dacal, 2003)

Esta situación demanda entre otras cosas una respuesta educativa adecuada y acorde a los cambios surgidos. Una educación que supere el ámbito escolar y conecte con la realidad social circundante (Saez Alonso, 2006a). Generando ciudadanos capaces no sólo de reconocer el contexto, sino también de convivir de forma pacífica y armoniosa. Ya que tal y como afirma Santos (2010), la educación debe preparar a individuos que entienda la realidad, para actuar competentemente en ella desde su formación ética.

Para tal fin es fundamental la creación de una escuela centrada en los ejes convivenciales y en la educación de valores. Sobre todo en aquellos que capaciten al individuo para interactuar con otras culturas. Unos valores que hagan del respeto y acogida al otro su punto de referencia (Jordán, et al., 2002) y a los que nosotros denominábamos, en apartados anteriores⁶, valores interculturales.

En la transmisión de estos tipos de valores es fundamental el papel que cumple la educación intercultural. Entendiendo a esta como la educación que reconoce y comprende los valores, las tradiciones y

⁶ Ver 1.3. valores humanos que fomentan el interculturalismo.

las historias culturales de cada individuo y que además hace frente, a los conflictos, enfrentamientos y tensiones entre ciudadanos de diferentes orígenes. Se trata en definitiva de un tipo de educación que plantea actuaciones que favorecen el desarrollo de los valores, actitudes, sentimientos y comportamientos personales, que respeten la diversidad cultural y la riqueza que ello conlleva en la sociedad actual (Saez Alonso, 2006a).

En síntesis, consideramos que la educación de valores interculturales va a estar formada por la suma de las dimensiones que comprenden la educación en valores y la educación intercultural. Por ello, a continuación mostramos una tabla con las características de la educación en valores interculturales (ver tabla 12).

1.4.1. LA EDUCACIÓN EN VALORES HUMANOS

La educación es el mejor medio que tiene una persona para su pleno desarrollo y formación (Escámez, 2003; Ortega 2004). Y esto es así porque el objetivo fundamental de toda educación (sin adjetivos), es la educación integral de la persona (Perez Juste, 2005).

Santos (2010) diferencia a la educación de la mera socialización del individuo. Para el autor el fenómeno educativo no sólo consiste en la incorporación de las personas a una cultura, sino que además, esta incorporación se lleva a cabo desde las dimensiones crítica y ética de la persona.

Tabla 12. Dimensiones de la educación en valores interculturales

	Educación en valores interculturales	
	Educación en valores	Educación intercultural
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes, destrezas, hábitos y conocimientos • Adquirir valores • Adquirir competencias que permitan al alumnado realizar valoraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los ciudadanos a construir su propia identidad • Proporcionar competencias para relacionarse con los demás • Fomentar en el alumnado la igualdad de oportunidades y la equidad educativa • Mejorar y potenciar la autoestima • Lograr reformar los procesos educativos
Legislación	<p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</p> <p>Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)</p>	
Agentes	<p>Equipo directivo, profesorado, alumnado</p>	
Proceso de E-A	<ul style="list-style-type: none"> • Deberá estar constituido por una platilla estable • El centro deberá tener la autonomía suficiente • La institución deberá permitir la coordinación de los profesionales • La dirección deberá ser participativa • La escuela deberá permitir la convivencia armoniosa • Deberá de propiciarse una enseñanza práctica • El centro deberá garantizar los medios 	<p>Modelo educativo integrador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deberá fomentar el respeto a la diversidad • Deberá partir del conocimiento de la propia identidad • Deberá llevarse a cabo en la educación formal y no formal • Los centros educativos tendrán que evaluar los fenómenos de integración cultural y proponer estrategias interculturales

Dimensiones que por otro lado justifican la teoría de diversos autores que consideran a la educación en sí misma como un valor que además desarrolla valores (Escámez, 2003; Hallak, 2003; Martínez, 2000; Ortega 2004).

Por lo que separar educación y valores es algo improbable, ya que cuando hablamos de educación, nos referimos al fenómeno de la transmisión de valores, considerando que de otra forma no habría acto educativo (Ortega & Minguéz, 2001).

A pesar de razonar que la educación en sí misma es un concepto que engloba la transferencia de valores, en términos pedagógicos, aludimos al concepto de educación en valores para reseñar a aquella parte del fenómeno educativo que promueve la apreciación, la experimentación y el conocimiento de los valores, así como la valoración crítica y la elección de un sistema de valores que se establece como una guía de principios para la vida y favorecen la identidad individual y la convivencia (Cantillo et al., 2005).

A lo largo de su vida, el individuo se encuentra en situaciones donde tendrá que poner en práctica el conocimiento y la elección de determinados valores. Pero conocer el valor, no implicará optarlo o como afirma Touriñan (2005) conocer el bien, no implica realizar el bien. De esta forma el autor justifica la necesidad inexorable de la educación en valores. Para él, esta educación promueve la adquisición de competencias que facilita al alumnado la elección de determinados valores y el rechazo de otros.

Justificación a la que se une Martínez (2000) cuando afirma que la educación en valores origina la creación de singulares sistemas de

valores, consecuencia de la elección y el rechazo de los diferentes valores existentes.

Pero no sólo en la noción y en la elección de valores se justifica este tipo de educación. Para Cantillo y otros (2005) la educación en valores es una enseñanza esencial para el alumnado, ya que según los autores, este tipo de educación responde a la necesidad que tenemos las personas de comprometernos con determinados principios éticos, que sirven para juzgar nuestras acciones y las de los demás.

Juicios que según Sanmartin (2000) dependerán de la experiencia valorativa previa. Para él, los valores son creencias morales fundamentadas en la experiencia. Son modos muy concretos de apreciar los actos humanos. Además valorar dice, es dar sentido a lo valorado, es nombrar, distinguir, categorizar, clasificar, reconocer e introducirse en una jerarquía. Y esto precisamente es, como decíamos anteriormente, lo que se persigue en la educación en valores.

A colación con estas reflexiones, establecemos como objetivos de la educación en valores los siguientes:

1. Desarrollar actitudes, destrezas, hábitos y conocimientos que capacitan al individuo para estar, moverse, intervenir, aprender y actuar con valores (Tourrián, 2006).
2. Adquirir un conjunto de valores que capaciten a la persona para tomar sus propias decisiones en la vida (Tourrián, 2006).
3. Adquirir competencias que permitan al alumnado realizar valoraciones críticas de sus propias conductas y de las conductas de los demás (Cantillo, et al., 2005; Sanmartin, 2000).

Todo ello teniendo en cuenta a la experiencia valorativa, como el medio por el cual se llega a realizar valoraciones optimas para el individuo, tanto en la elección del conjunto de valores propios (Touríñan, 2006), como en el juicio de nuestras propias acciones y las de los demás (Sanmartin, 2000).

Consideramos, por otro lado, a estos objetivos, fases progresivas en el aprendizaje valorativo, interrelacionadas unas con otras.



Ilustración 6. Objetivos de la educación en valores

Si la experiencia en la última fase demuestra que nos hemos equivocado en la valoración, puede causar en el caso más extremo, la eliminación de ese valor del conjunto de valores propios (segundo objetivo), e incluso cambiar el concepto previo que habíamos adquirido en la primera fase.

Los procesos de conocimiento y experimentación de los valores van a surgir en los entornos próximos al alumnado (Ortega & Mínguez, 2001). No cabe duda que en un primer momento es la familia la encargada de educar en valores, siendo la escuela, la que posteriormente replantee, modifique o asuma los valores previos interiorizados por la persona. Aunque no debemos olvidar en esta

interiorización personal, el papel actual que tiene los medios de comunicación, como transmisores de valores a veces incluso negativos impregnados de materialismo, utilitarismo y hedonismo (Cantillo, et al., 2005).

La educación en valores es, por tanto, un reto educativo que exigen de las instituciones respuestas sociales, que permitan el afrontamiento de este reto desde la escuela, la familia y la sociedad civil de manera compartida (Tourrián, 2006).

Dada la temática de nuestro trabajo a continuación nos centramos en la transmisión de valores producidos en los centros educativos.

En las instituciones educativas la formación en valores va a depender de la legislación vigente, de los agentes implicados en los centros educativos y de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los valores.

A) LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Puesto que nuestro estudio se realiza en España y en Noruega con individuos de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años, a continuación expondremos el respaldo legislativo que avala la educación en valores a esta franja del alumnado en ambos países.

En España la Ley Orgánica de Educación (2006) (L.O.E), establece en su preámbulo, que la educación es el medio de sustentar los valores de una cultura. A través del proceso educativo, dice, se fomenta la convivencia democrática, el respeto individual, la solidaridad y la no discriminación con el fin de fomentar la cohesión social.

La L.O.E considera fundamental la educación en valores en la formación completa del alumnado, asegurando que se debe proporcionar a los jóvenes una educación que les facilite competencias básicas para desarrollar los valores que sustentan la ciudadanía democrática.

En ningún caso este tipo de educación es razonada como formación alternativa o sustitutoria de la enseñanza religiosa. Considerándose transversal en todas las actividades escolares.

Los valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia ocupan un lugar relevante en los principios educativos de esta legislación. Garantizando con esto la trasmisión educativa de los valores emergente de la D.U.D.H, de la C.D.U.E y de la C.E. que comentábamos en los apartados anteriores⁷.

Estos valores se reflejan en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) en los siguientes artículos:

- Artículo 23. Cuando se afirma que uno de los objetivos de la etapa es fomentar en el alumnado el ejercicio de los derechos en el respeto a los demás, la solidaridad, la tolerancia y la cooperación entre las personas y grupos.
- Artículos 24 y 25. Cuando se considera que la educación en valores se trabajará en todas las áreas de los cuatro cursos de la etapa. Además de existir una asignatura, cuyo fin es la educación en valores, que en el caso de los tres primeros cursos se denomina Educación para la Ciudadanía y en el cuarto curso Educación Ético-Cívica.

⁷ Ver 1.3. Valores humanos que fomentan el interculturalismo.

Por otro lado en Noruega, la Ley de Educación de Primaria y Secundaria, al igual que ocurre en nuestro país, también fundamenta la educación en valores.

En el artículo 1.1, se afirma que la educación se basa en los valores fundamentales de los DD.HH y en los valores provenientes de la herencia y la tradición cristiana ("*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*," 1998).

El sistema educativo noruego, fomentará los valores relacionados con el respeto de la dignidad humana, la libertad intelectual, el amor al prójimo, la igualdad y la solidaridad. Teniendo un lugar relevante el respeto a la diversidad cultural, en donde se promoverá valores afines a la democracia y a la igualdad, tal y como se describe en el artículo 2.3 de dicha legislación.

Centrándonos en la muestra de nuestro estudio, el alumnado de entre 13 y 16 años se encuentran escolarizados en el noveno curso correspondiente a la etapa de Educación Secundaria inferior. Etapa donde se imparte las asignaturas de “Estudios Sociales” y de “Cristianismo, Religión y Ética” relacionadas directamente con la transmisión de valores.

De este modo en el artículo 2.4, se considera que la instrucción de la religión, la filosofía y la ética deberán de proporcionar conocimientos de los valores del cristianismo, así como de otras religiones y creencias, además del conocimiento de los valores que todo cristiano debe poseer a nivel ético y filosófico.

Esta instrucción contribuirá a la comprensión, el respeto y la capacidad de diálogo entre personas con diferentes ideas y cuestiones

éticas. Presentando las diferentes religiones y creencias de manera crítica y pluralista.

Tanto en España como en Noruega, las premisas consideradas en ambas legislaciones se contextualizarán en el currículum escolar, a través del diseño curricular base y de los consiguientes proyectos curriculares de centro.

Promocionar los valores democráticos será la mejor manera de garantizar un currículum adaptado a los nuevos cambios sociales.

B) AGENTES IMPLICADOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Para favorecer la educación en valores, los centros educativos deben ser considerados, no sólo como el medio en donde el alumnado adquiere un conjunto de conocimientos, sino como el contexto en donde los estudiantes aprenden a pensar y asimilar valores que mejoran y garantizan la convivencia (Santos, 2010).

Para Santos (2010) los centros educativos cumplen dos funciones fundamentales en la educación en valores:

1. Pretenden socializar a los estudiantes. Es decir, incorporarlo con éxito a una cultura.
2. Pretenden inculcar valores para que el alumnado viva de forma honesta y sean capaces de participar en la construcción de una sociedad asentada en los principios de la ética.

Estas premisas son ratificadas por Davidson, Lickona, & khmelkov (2008) cuando afirman que los valores son elementos fundamentales para el ser humano. Cuya educación aconseja a todos los centros educativos con independencia de si son religiosos o no. La

educación en valores, dicen es una pieza fundamental en la infraestructura pedagógica de la escuela.

En los centros educativos van a ser varios los agentes implicados en la formación de valores.

En principio, no debemos olvidar el papel que desempeña el equipo directivo en las instituciones educativas.

En la legislación española se afirma que para desarrollar la formación en valores del alumnado, el director deberá llevar a cabo dos acciones primordiales; Por un lado, deberá fomentar la colaboración con las familias, las instituciones y los organismos del entorno, y por el otro, garantizará un clima escolar que propicie la educación en valores.

Consideramos que estas acciones se concretan en el centro escolar con actuaciones directivas que se identifican con:

- Enfatizar procesos informativos sobre los valores y antivalores.
- Propiciar recursos a los docentes para desempeñar la formación en valores.
- Justificar la necesidad de la formación en determinados valores al contexto escolar.
- Facilitar la participación familiar en la formación valorativa del alunado.

Acciones que dependerán también, de las propias creencias, actitudes y valores previos del director. Ya que como se considera en un estudio realizado por el ministerio de Educación y Ciencia (Gago, 2006), las creencias, los valores y las experiencias previas de los directores van a colaborar en la determinación de la cultura escolar

del centro educativo. Cultura que determinará los valores que se transmitan y se garanticen en dicha institución.

Por otro lado, otro agente transmisor de valores en la institución escolar va a ser el profesorado.

Son los propios docentes, los que transmiten los valores de la sociedad, aunque muchos profesores noveles no se consideran así (Haydon, 2003). Actualmente, al profesorado no se les prepara por igual para impartir conocimientos, que para transmitir valores (Santos, 2010), hecho que repercute en la responsabilidad del docente sobre la formación en valores del alumnado.

La gran mayoría de ellos se sienten responsables de las capacidades intelectuales del individuo, considerándose especialistas en determinadas materias, pero no educadores comprometidos con la formación de valores (Haydon, 2003; Santos, 2010).

En este contexto de irresponsabilidad laboral, coincidimos con Gervilla (2003) en destacar el papel del profesor como pieza fundamental en la transmisión de valores. El autor, señala las siguientes responsabilidades docentes en la formación valorativa:

- Determinar los objetivos educativos en los que están presentes los valores.
- Seleccionar, ordenar y jerarquizar los valores contextualizándolos en los contenidos educativos.
- Establecer los medios y los métodos de enseñanza de los valores.
- Crear un clima adecuado que favorezca el aprendizaje de los valores.

- Reagrupar al alumnado, con el fin de facilitar las relaciones entre ellos, y entre ellos y el docente.
- Realizar funciones orientadoras y evaluadoras de los valores.
- Ser en sí mismo un modelo de aprendizaje de valores.

Todo ello no sería efectivo, si el profesorado no tiene en cuenta el aprendizaje del alumnado. Para tal fin, destacamos el modelo axiológico de Krathwohl (1888), en el que se describe la adquisición de los valores como un proceso de aprendizaje compuesto por cinco niveles:

1. Recesión: que dependerá de la conciencia, de la voluntad y de la atención de la persona para recibir el valor.
2. Respuesta: en donde el asentamiento del valor, la voluntad de la respuesta hacia él y la satisfacción de esta tomarán un papel fundamental en el aprendizaje.
3. Valoración: formada por la aceptación del valor, por la preferencia hacia determinados valores y por el compromiso hacia estos.
4. Organización: en la que el alumnado conceptualizará el valor y lo integrará en su sistema de valores.
5. Caracterización: que dependerá de las características del propio sistema de valores.

Referenciando estos niveles Pestaña (2000), afirma que no todos se desarrollan en el ámbito de la educación primaria. Destacando a los niveles 4 y 5 propios de la madurez del alumnado y considerándolos adecuados en la etapa de educación secundaria.

Lo cierto es que la transmisión de valores sucede en la vida cotidiana (escuela, familia, barrio), por eso consideramos que además

de los niveles de aprendizaje, en la adquisición de valores del alumnado va a influir las características del entorno de aprendizaje.

Tanto es así, que coincidimos con Salmerón (2004) cuando afirma que aunque la adquisición del valor es subjetiva, cuando interaccionamos con el entorno se crea un espacio intersubjetivo, en donde los valores sociales del entorno (propios de otros sujetos) y los valores propios de la persona se mezclan. Este espacio se caracteriza de aquellos valores culturales transmitidos por la sociedad y aceptado por la persona.

Dicho esto, el sistema de valores de un alumnado quedará constituido por aquellos valores culturales aceptados de la sociedad, los valores culturales propios que él ya tenía y que aportará también a la sociedad, y los nuevos valores surgido de la interpretación social que podrá compartir o no en el espacio intersubjetivo.

C) PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Además de las cualidades anteriores necesarias en los profesionales educativos para la transmisión de valores, en la educación valorativa van a influir otras variables que garantizarán la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Santos (2010), recomienda una serie de pautas que hay que tener en cuenta en la educación en valores de calidad:

- El centro deberá estar constituido por una platilla de profesores que apoyen con fuerza y coherencia en el tiempo el proyecto educativo de centro.
- El centro deberá tener la autonomía suficiente para poder adaptar con flexibilidad y rapidez el proyecto educativo.

- El tamaño de la institución deberá permitir la coordinación de los profesionales.
- La dirección deberá ser participativa incorporando las diferentes ideologías de los profesionales al proyecto educativo.
- La escuela deberá ser una construcción habitable que permita la convivencia armoniosa y agradable de todos sus miembros.
- En el centro deberá existir espacios flexibles para la práctica de enseñanza adaptable a los grupos, a las actividades y a las finalidades educativas.
- Deberá de propiciarse una enseñanza práctica, no sólo centrada en la adquisición de datos y para ellos es imprescindible que la escuela garantice los tiempos y las condiciones necesarias.
- El centro deberá garantizar los medios adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos destacamos la utilización de las nuevas tecnologías, la puesta en práctica de estrategias o técnicas adecuadas (los ejercicios autobiográficos y las autobiografías guiadas⁸; Aprendizaje para la acción⁹, actividades recreativas, brainstorming, clínica del rumor, conferencia, debates, entrevista colectiva, estudio de casos, mesa redonda, grupo de discusión, roleplaying etc.¹⁰) y la utilización de un material escolar que garantice la transmisión de valores.

A estas pautas debemos añadir las necesarias para la eficaz transmisión de valores interculturales emergentes de los DD.HH.

⁸ (Buendía & Soriano, 1999)

⁹ (Marín, 2001)

¹⁰ (Alvarez, 2001)

Según Medina (2000) para educar eficazmente en DD.HH es necesario:

- Que la educación siempre tenga de referente la D.U.D.H. Para ello aconseja la apreciación de Durkheim (1963), cuando afirma que la enseñanza de la moralidad debe hacerse desde la explicación, y no desde la predicación o el adoctrinamiento, intentando que el alumnado comprenda las reglas que deben seguir.
- No debe considerarse como una asignatura más del currículum, sino como una dimensión transversal que impregne el currículum de cualquier materia.
- Las instituciones escolares deben garantizar una atmósfera que propicie experiencias vitales de estos valores.
- En la enseñanza de estos valores se aconseja técnicas que permitan al alumnado ponerse en lugar de los demás y experimentar las capacidades de comprensión, entendimiento y diálogo (diálogo reflexivo, participación guiada, clarificación de valores, practicum morales, el role talking o el role playing).

1.4.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como decíamos en el apartado anterior, la educación es un valor que en sí misma desarrolla valores, entre los que encontramos los valores de dignidad, libertad, igualdad, participación, justicia, ciudadanía, diversidad y solidaridad.

Es en la transmisión de estos valores, donde la educación se adjetiviza con la palabra intercultural. Es decir la educación intercultural es aquella que fomenta la transmisión de valores

interculturales y con ello se garantiza el interculturalismo. Hecho que hace a los ciudadanos interculturales obtener por derechos estos valores, además de adquirir un compromiso ético con ellos (Tourrián, 2003).

Para Tourrián (2006), la educación intercultural se fundamenta concretamente en seis derechos principales:

- El derecho al respeto de las nacionalidades y de las diferentes formas de convivencia.
- El derecho a la diversidad cultural.
- El derecho a la comunicación y a la evolución de las mentalidades.
- El derecho a participar e identificarse en la vida social y política.
- El derecho a combinar la cultura propia con la circundante, realizando desplazamientos de una a otra sin problemas.
- El derecho a una cultura transnacional, que capacite a la persona para combinar libremente la experiencia personal y la colectiva.

Dicho esto, coincidimos con Gairín (2004) cuando afirma que la educación intercultural se preocupa por el desarrollo de los derechos del hombre a nivel individual y colectivo, potenciando en el alumnado la apertura al otro, el pluralismo, la igualdad y el respeto mutuo. Siendo necesario para tal fin, tal y como afirma Saez Alonso (2006a), el reconocimiento de los valores y los estilos de vida de todas las personas siempre que no se atente contra los DD.HH.

Pero el concepto de educación intercultural, tal y como la conocemos en la actualidad es bastante reciente. En la década de los

setenta, en Estados Unidos, Canadá, Australia y Europa comienza a abordarse la diversidad cultural desde los planteamientos propuestos por la educación multicultural (Portera, 2008).

Esta educación se basaba en el principio de igualdad y de diferenciación (Jimenez, 2003), reconociendo la yuxtaposición espacial y temporal de diferentes culturas pero sin fomentar el diálogo y la convivencia entre ellas (García Llamas & otros., 2004).

No es hasta la década de los ochenta cuando las nuevas políticas socioeducativas empiezan a preocuparse por las relaciones entre las diferentes culturas y surge el concepto de educación intercultural vigente en la actualidad (Portera, 2006).

Este tipo de educación añade a los principios que planteaba la educación multicultural el principio de interacción positiva. En este sentido, con esta educación, se fomenta el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio entre culturas (Jimenez, 2003), garantizándose de esta manera la convivencia y la integración de las minorías étnicas, pudiendo conservar incluso su propia cultura (Campoy & Pantoja, 2005).

La aparición del término educación intercultural, también se reflejó en las investigaciones educativas. Tanto es así que desde la década de los noventa a la actualidad, la investigación educativa intercultural españolas se centran según Rodríguez (2009) en la escolarización de los inmigrantes y minorías étnicas (Bartolomé, 1992; Marín Díaz, 2006), en los modelos de intervención y propuestas educativas (Díaz-Aguado & Baraja, 1993; Essomba, 2006), en el bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela (Broeder & Mijares, 2003; Lovelace, 1994), en las actitudes ante otras culturas (Calvo Buezas, 2003; Rodríguez Izquierdo, 2002), y en la cuestión de la

ciudadanía intercultural e identidad intercultural (Colectivo IOE, 1992; Tomé, Berrocal, & Buendía, 2010).

La educación intercultural de un individuo, al igual que mencionábamos en la educación en valores, al ser una educación basada en la transmisión de valores interculturales, va a estar influenciada por el papel que desempeña la escuela, la familia y la sociedad civil.

Dadas las características de nuestro estudio, nos centraremos en la transmisión de valores interculturales fomentados por el centro educativo.

Para Campoy & Pantoja (2005), la escuela es el medio donde se debe educar en la realidad intercultural circundante de manera solidaria, justa y humana.

Para ello, coincidimos con García Llamas et al (2004), cuando afirman que la escuela inclusiva es la mejor manera de educar interculturalmente. Una escuela dice, en la que todos los estudiantes tienen cabida y aprenden a reconocer las diferencias culturales como aspectos valiosos. Una escuela centrada en la enseñanza de estrategias y técnicas interculturales más que en conocimientos concretos.

Lo que se busca es crear una cultura escolar común, en donde los valores, las normas, las propuestas y las actuaciones sean fruto del diálogo y del reconocimiento individual de cada cultura (Jordán, et al., 2002).

Son muchos los autores que han establecido los objetivos de la Educación Intercultural. De acuerdo con las aportaciones de Aguado (2003), Bartolomé (2002), Essomba (2005), Jordan & Castella

(2001), Jordan et al (2002), Morales (2000), Saez Alonso (2006a, 2006b) y Soriano (2001) estos objetivos se concretan en los siguientes:

- Ayudar a los ciudadanos a construir su propia identidad personal y cultural; así como a apreciar la de los demás.
- Proporcionar competencias para relacionarse con los demás y enriquecerse del intercambio cultural que se produce en la comunicación y la cooperación, fomentándose de este modo la convivencia.
- Fomentar en el alumnado la igualdad de oportunidades y la equidad educativa, así como actitudes interculturales de respeto, aceptación a la diversidad, libertad y desarrollo personal.
- Mejorar y potenciar la autoestima sobre todo del alumnado que pertenece a grupos minoritarios. Aunque este tipo de educación no debe reducirse solamente a estos grupos.
- Lograr reformar los procesos educativos que afecten a la educación intercultural reglada, así como a la educación no formal.

En las instituciones educativas la formación intercultural va a depender de la legislación vigente, de los agentes implicados en los centros educativos y de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los valores interculturales.

A) LEGISLACIÓN EDUCATIVA: CURRÍCULUM INTERCULTURAL

El currículum es el instrumento que contextualiza los fines educativos planteados en las legislaciones educativas. En la cuestión intercultural tanto la L.O.E, como la Ley de Educación Noruega reflejan su afinidad con la educación intercultural.

De este modo en el artículo 2, la L.O.E afirma que la formación en el respeto y reconocimiento de la interculturalidad es un elemento enriquecedor de la sociedad.

Del mismo modo la Ley de Educación Noruega en el artículo 1.1 expone, que la educación debe garantizar la diversidad cultural y mostrar respeto por ella.

Aspectos que debe reflejar los currículum escolares actuales y que tal y como afirma García Llamas et al (2004) deberá tener en cuenta por un lado las cuestiones epistemológicas y éticas de la sociedad y por otro lado las cuestiones sociológicas que favorezcan la integración de los individuos. El autor considera que el currículum intercultural debe ser abierto y flexible intentando, en todo momento, adaptarlo al contexto y destaca como elementos fundamentales de este, los siguientes aspectos:

- La intencionalidad educativa. Se requiere que el currículum promocióne y acepte las diferencias sociales.
- Los sujetos considerados como seres dependientes del lugar que ocupa en la sociedad.
- El agente educativo encargado de garantizar la promoción de los sujetos respetando sus peculiaridades.

- Los contenidos que deben recoger la diversidad cultural del grupo y las metodologías que estarán compuestas por las estrategias y técnicas que mejor se adecuen al contexto.

B) AGENTES IMPLICADOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los agentes implicados en la educación intercultural van a ser, los directivos del centro, el profesorado y el alumnado.

Considerando la educación intercultural como un tipo de educación innovadora que intenta dar respuestas a las sociedades cambiantes, adaptamos las funciones directivas propuestas para la innovación escolar de Gaziel, Wanter y Cantón Mayo (2000), Marchesi & Martín (2000) y Perez Juste et al (2000) a la realidad de la educación intercultural. De esta forma concretamos las funciones interculturales de los equipos directivos en las siguientes:

- Enfatizar los procesos informativos relacionados con las culturas del centro.
- Promover y facilitar la participación cultural.
- Propiciar la dotación de recursos que faciliten la educación intercultural.
- Favorecer la negociación de las diferentes culturas existentes en el centro.
- Facilitar el consenso de las personas claves en los conflictos culturales.
- Justificar la necesidad de formación intercultural.
- Generar procedimientos de integración cultural.
- Planificar el proceso de implantación de las innovaciones relacionadas con la educación intercultural en el centro.

- Fomentar la autonomía institucional y el compromiso de los padres ante el reto de la formación intercultural.

Junto al equipo directivo, el profesorado va a desempeñar un papel fundamental en este tipo de educación, tanto es así que autores como García Llamas et al (2004), considera al docente un líder de grupo que influye en el alumnado desde tres ámbitos distintos; en los aprendizajes, en la integración y cohesión del grupo, y en el desarrollo de las habilidades y las capacidades intelectuales.

Para Jordán et al (2002), el profesorado en la educación intercultural debería considerar al alumnado perteneciente a una minoría étnica, no como representantes de sus culturas de orígenes, sino como personas que tienen a veces marcadas psicológicamente ciertos códigos culturales y ciertas maneras de pensar y actuar. Sólo de esta forma, argumenta se evita estereotipar y juzgar de forma a veces xenófoba al alumnado. A esta recomendación debemos añadirles las propuestas por Jordán (2005), cuando afirma que:

- Los docentes deberán de tener en cuenta los puntos fuertes y débiles del alumnado de culturas minoritario y adaptar en función de esto las actividades de aprendizaje.
- El profesorado deberá fomentar expectativas esperanzadoras al alumnado de étnias minoritarias.
- El docente ha de formarse con el aprendizaje observacional de otros docentes en situaciones parecidas.
- Debe poner en práctica una pedagogía de reconocimiento de la lengua y la cultura de todos los individuos del aula. El autor asegura que esta actitud fomenta en el alumnado motivaciones que llevan a la integración armoniosa de este.

- Debe poner en práctica la pedagogía de la solicitud. El docente debe interesarse por todo el alumnado. De esta forma el profesor será el ejemplo de las actitudes interculturales adecuada que el alumnado debe poner en práctica en sociedades diversas.

Si el papel del equipo directivo y del profesorado ha sido óptimo, el alumnado del centro educativo desarrollarán una serie de competencias interculturales que según, Aguado (1996) y Feroso (1997), se especifican en las siguientes:

- Capacidad para resolver conflictos interétnicos.
- Actitudes positivas hacia la diversidad cultural.
- Habilidades comunicativas verbales y no verbales que permiten las relaciones efectivas entre varias culturas.
- Actitudes positivas hacia el aprendizaje de las costumbres y creencias de las demás culturas.
- Actitudes positivas hacia el aprendizaje de los fenómenos migratorios y de las formas de expresar los mismos sentimientos en diferentes culturas.
- Decisión para convivir con personas de otras etnias aunque sean minoritarias.
- Aprecio y reconocimiento de la propia cultura y las de los demás, entendiendo a estas como una influencia en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los otros.
- Preparación para superar prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes.

C) PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Por último, un aspecto importante a considerar en la educación intercultural es el proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural. Según García Llamas et al (2004), este tipo de educación debe basarse en un modelo educativo integrador, en el que se cumplan las siguientes premisas:

- Debe fomentar el respeto a la diversidad y a la formación de ciudadanos democráticos poseedores de derechos.
- Debe partir del conocimiento de la propia identidad, para así poder llegar al conocimiento del otro.
- Debe llevarse a cabo en la educación formal y no formal del alumnado. Para ello es necesario integrar los contenidos educativos enseñados en el aula en el contexto social correspondiente.
- Los centros educativos además de incorporar en el currículo objetivos interculturales, tendrán que evaluar los fenómenos de integración cultural y deberán proponer estrategias que favorezcan el dialogo, la identidad cultural y la apreciación a la diversidad.

Consideramos que este modelo es complementado con las consideraciones de Muñoz (2003), cuando concreta las pautas que deben tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural:

- El respeto a todas las culturas, incluso a las minoritarias.
- El respeto a las diferencias, evitando etiquetar al alumnado en función de esas diferencias.

- La aceptación positiva de los valores y el estilo de vida de las diferentes culturas.
- El deseo de conocer, estudiar y comprender las diversas etnias.
- La atención especial a los problemas lingüísticos.
- El rechazo a cualquier forma de discriminación racial.
- La superación constante del etnocentrismo.
- La sensibilización ante el conflicto interno que puede surgir con el alumnado influido por varias culturas.



CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

- 2.1. Evolución histórica del civismo
- 2.2. Modelos contemporáneos de ciudadanía
- 2.3. El marco de la ciudadanía actual
- 2.4. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En este capítulo nos centraremos en conocer la evolución histórica del civismo, hasta llegar al marco de la ciudadanía actual y los modelos contemporáneos que la anteceden. Para posteriormente, desarrollar el área de Educación para la Ciudadanía y su papel como formadora en valores interculturales.

2.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CIVISMO

En la actualidad, el concepto de ciudadanía implica la pertenencia a una comunidad política y garantiza el status jurídico de igualdad a todos los ciudadanos. Otorgándoles, no sólo una serie de derechos y de deberes, sino también una identidad de pertenencia ciudadana, a los que se les demanda su participación social (Andrenacci, 2003).

El ciudadano, por otra parte, es un miembro comprometido con el interés público de la sociedad a la que pertenece, y se define con una serie de actitudes y disposiciones tales como las de participación, compromiso, solidaridad y tolerancia (Peña, 2008).

Pero no siempre los conceptos de ciudadanía y de ciudadano han cumplido estos requisitos. Dichos términos han evolucionado desde sus primeras concepciones en Grecia hasta la actualidad, tal y como se muestra en la tabla 13.

Tabla 13. Evolución del civismo.

	Grecia	Roma	Edad Media	Edad Moderna	Siglo XX
Ciudadanía	Se sentó las bases de la democracia.	De la democracia al Imperio.	Del feudalismo a las ciudades-estados.	Resurgimiento de la democracia.	Continuación de la democracia.
Ciudadano	<ol style="list-style-type: none"> 1. De pleno derecho. 2. Con derechos semipleno. 3. Sin derechos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De pleno derecho. 2. Los colonos romanos. 3. De tierras latinas. 4. De derechos italianos. 5. Los aliados. 6. Los extranjeros. 7. Sin derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Feudalismo 1. Terratenientes (clero y nobleza). 2. Siervos y plebeyos. - Ciudades-estados: 1. Los cives. 2. Los municeps. 3. Los incolas. 4. Las corporaciones. 	<p>Todos los ciudadanos tienes los mismos derechos excepto mujeres y proletarios. Surge la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.</p>	<p>Todos los ciudadanos tienes los mismos derechos establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p>

2.1.1. LA CIUDADANÍA EN GRECIA

Según Veyne (1908), los griegos consideraban ciudades (poleis), los territorios provistos de cuerpos políticos. Estas regiones estaban formadas por los polites (fundadores) y por sus descendientes.

Las ciudades griegas eran territorios liderados por grupos políticos independientes constituidos por aristócratas ricos, que gobernaban a una población caracterizada por ser fundamentalmente agrícola (Hallak, 2003).

Para Andrenacci (2003), la población griega quedaba constituida por tres tipos de ciudadanos:

- Los ciudadanos con derechos plenos. Se correspondían con hombres descendientes de políticos o en algunos casos, por los premiados con este estatus por la polis. Estos

ciudadanos tenían la capacidad de poseer tierras y esclavos y el derecho y/o el deber de realizar la guerra.

- Los ciudadanos con derechos semiplenos. Formados por la mayoría de los habitantes de la polis. Se denominaban *metoikoi* a aquellos hombres libres sin derecho a patrimonios o con derechos restringidos.
- Los ciudadanos sin derechos, como los esclavos domésticos o rurales.

En todos los casos, las mujeres poseían capacidades inferiores con respecto a la de sus hijos, padres o esposos.

Grecia, como fundadora de la democracia, sentó las bases de dos modelos de ciudadanía; el ateniense y el espartano (Horrach, 2009).

A) MODELO DE CIUDADANÍA ATENIENSE

Este modelo se relaciona con la ciudad de Atenas durante los siglos V y IV a.c. y se caracterizaba fundamentalmente por la fuerza de la participación ciudadana.

El poder del pueblo era tal, que ciudadanía y Estado no se diferenciaban. Para llegar a esta condición absoluta, la ciudad de Atenas pasó por diferentes grados de democracias, que se vinculaban a diferentes figuras políticas (Horrach, 2009; Ibscher, 1984):

- La época de Sólon. El comienzo del modelo ateniense se produjo con una transformación de la estructura política (se pasó de la aristocracia a la timocracia) y de la sociedad, en la que surgió el valor de la moderación y desapareció los valores de desmesura y de guerra.
- La época de Clístense. En ella se implantó totalmente la timocracia. Las polis comienzan a dividirse en función de

su situación geográfica en lo que se denominó demes. Los representantes de las demes se elegían por azar y regían sus mandatos bajo leyes anti abusivas como la ley del ostracismo (siglo V). Los ciudadanos adquieren una serie de libertades y derechos nunca antes provistos, como la parresia (hablar sin miedo), la isegoria (hablar de igual a igual), la isonimia (igualdad ante la ley) o la demokratia (gobierno de las demes).

- La época de Pericles. La demokratia adquiere su punto más álgido con lo que Pericles denominó Democracia Radical, que consistía en la participación política de la ciudadanía. Rodríguez (2003), considera que las claves de este gobierno fueron la isonomía, la prevalencia de la libertad ante la ley y la isocracia (combinar el trabajo privado con la dedicación pública).
- La época de Aristóteles. Es considerado el primer teórico del concepto de democracia. Para el político y filósofo, el hombre sólo alcanza su pleno desarrollo dentro de una comunidad y considera a la ciudad una de estas comunidades. Aristóteles define al ciudadano como aquel que participa en la administración de la justicia y en la política, pero considera que la polis está por encima de todo ser humano, ya que es esta la que le otorga los derechos y el estatus social. Además, el autor considera, que la democracia falla al no suponer la mediocridad de los ciudadanos y propone, por primera vez, la necesidad de formar intelectualmente al pueblo para que el sistema democrático sea válido.

B) MODELO DE CIUDADANÍA ESPARTANO

Esparta se caracterizaba por poseer un modelo de ciudadanía basado en la timocracia, cuyo máximo objetivo se centraba en las conquistas militares. Es por ello que Licurgo, su máximo representante, fomentó un sistema económico basado en la opresión de los hilotas (esclavos), que mantenía la élite militar (espartiatas), primordial en las tareas de gobiernos y defensas de las polis (Horrach, 2009).

La ciudadanía espartana quedó compuesta por un consejo de anciano o asamblea (Horrach, 2009), por 1500 militares, 30 000 hilotas y sólo 900 ciudadanos (Gomez Dacal, 2003). Desnivel social que llevó a desmoronar el modelo de ciudadanía establecido.

2.1.2. LA CIUDADANÍA EN ROMA

La polis romana se funda en el siglo VI a.c y con ella surge una gran expansión territorial con quince siglos de vigencia.

La distribución militar a nuevas zonas, hizo que la sociedad romana quedase formada por diferentes tipos de ciudadanos (Ibscher, 1984):

- Ciudadano romano con plenos derechos (cives optimo jure).
- Los colonos romanos. Formados por ciudadanos con derechos civiles y políticos.
- Los ciudadanos de tierras latinas conquistadas. Agraciados con derechos latinos. Estos podían convertirse en ciudadanos romanos tras haber ejercido un puesto en la magistratura local.

- Los ciudadanos de derechos italianos. Constituidos por aquellos ciudadanos con propiedades italianas externas a la ciudad de Roma.
- Los aliados. Formados por ciudadanos que poseían sus propios derechos y a su vez debían tributos a Roma.
- Los extranjeros. Compuesto por los ciudadanos de las cives no romanas. Estos no debían pagar ningún tributo pero se sometían a los derechos romanos.
- Ciudadanos sin derechos, como los siervos y esclavos que trabajaban para sus señores (Marques-Pereira, 2001).

Al igual que ocurrió con el modelo de ciudadanía ateniense, la ciudadanía romana no se estableció de manera estática (Andrenacci, 2003):

En una primera fase, los Gracos, llevaron a cabo una serie de reformas democráticas de entre las que destaca la ampliación del concepto de ciudadanía a todos los pueblos itálicos.

Posteriormente, con Pompeyo, se estableció la primera monarquía romana. Su reinado se caracterizó por establecer dos códigos de ciudadanía legales; uno para los ciudadanos romanos y otro para los habitantes de los territorios conquistados.

Más adelante, la revolución de los patricios dará paso a la república. Esta junto a las múltiples conquistas, harán que Roma incorpore un tipo de ciudadanía de segunda clase, constituidos por habitantes que carecían de algunos derechos romanos (Horrach, 2009).

Y por último, la república dará paso al periodo de los imperios que comenzó con Julio Cesar. En esta época destaca la creación de la constitutio Antoniana por el emperador Caracalla, en la que se

concedió la ciudadanía romana a todos los hombres libres del imperio (Ibscher, 1984). Quedando, finalmente, concebida la ciudadanía romana, como un status nacional que se extrapolaba a los habitantes de todos los territorios conquistados por Roma (Saldaña, 2006).

2.1.3. LA CIUDADANÍA EN LA EDAD MEDIA

Tras Grecia y Roma, el concepto de ciudadanía existente, queda derogado por el feudalismo imperante en la Edad Media. Desde el siglo V al XV, la iglesia tomó el poder político y eclesiástico dominando a siervos y plebeyos que carecían de libertades individuales y de derechos (Cifuentes, 2008).

Las ciudades medievales, se constituían de ciudadelas militares o religiosas formadas por terratenientes que atribuían su propio régimen jurídico a los colectivos instalados en su área (Andrenacci, 2003).

La esencia de esta época se resume en palabras de San Agustín (s. IV-V). *La finalidad del hombre no consiste en atenerse a los deberes ciudadanos, sino en rezar; el hombre debe relativizar el vínculo que los une a los demás hombres y tratar, por el contrario, de vincularse más con Dios* (Horrach, 2009, p. 10).

El concepto de ciudadanía y ciudadano, tuvo sus primeras representaciones en banqueros, burgueses y comerciantes que tras adquirir poder económico, iban adquiriendo derechos individuales (Cifuentes, 2008). En el siglo X, comienzan a extrapolarse algunos de estos derechos al resto de ciudadano. El derecho de asilo, la exención de prestaciones militares, la libertad ciudadana, la autonomía política, eran algunos de estos (Andrenacci, 2003).

A finales de la edad media, siglos XII y XIII, surgieron en algunos lugares de Europa, las primeras ciudades-estados independientes del modelo cacique reinante (Horrach, 2009). Estas ciudades se caracterizaron por tener tres tipos de ciudadanos (Andrenacci, 2003):

- Los cives. Eran todos los ciudadanos de derechos. Entre estos derechos se encontraban la participación política, tanto en la ejecución del gobierno como en la elección del representante.
- Los municeps. Eran los cives que participaban en la vida pública.
- Los incola. Eran gente respetable que habitaban en la ciudad pero que no habían nacido en ellas.
- Las corporaciones. Eran asociaciones de ciudadanos que se dedicaban a la misma actividad económica.

2.1.4. LA CIUDADANÍA EN LA EDAD MODERNA

En el siglo XVIII resurge la democracia y con ello cambia el concepto de ciudadanía y por ende el de ciudadano (Horrach, 2009). En esta época los derechos de los ciudadanos cobran gran relevancia. Durante los siglos XVII, XVIII y XIX se suceden en toda Europa continuas batallas dirigidas por las sociedades más desfavorecidas en pro de su dignidad e igualdad (Cifuentes, 2008). Al éxtasis de estas luchas sociales se llegó con la revolución francesa (1789).

La revolución Francesa supuso el fin del antiguo régimen y con ello el final del poder político recaído en el clero y la nobleza. En esta revolución se consigue, por vez primera, una declaración que proclamaba la dignidad, la libertad, la igualdad y la fraternidad de todos los ciudadanos, aunque eximía de algunos derechos políticos y civiles a las mujeres y a los proletarios. Esta declaración sentó las

bases de la ciudadanía actual. Acabó con el fin de la ilustración y se denominó Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1791) (Cifuentes, 2008).

A su vez en los Estados Unidos, se estaba produciendo la independencia americana de la colonización Británica. En la revolución americana se estableció la Declaración de Independencia (1776) y se ratificó la Constitución (1789). En ambos documentos se daban gran importancia a los derechos de los ciudadanos. Lo cual fue enfatizado con la Declaración de Derecho Nacional (1791) donde se hacía hincapié especialmente al derecho relacionado con la libertad de expresión (Horrach, 2009).

Posteriormente, en el siglo XIX, los grupos que aún no disfrutaban de sus derechos (obreros y mujeres) comenzaron a reivindicarlos en diferentes luchas sociales. Hasta el punto de conseguir la transformación de la legislación europea (Cifuentes, 2008).

2.1.5. LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XX

El civismo europeo, sufrió en este siglo las dictaduras italiana, alemana, española y soviética. Los derechos individuales alcanzados hasta ahora, se vieron sometidos al totalitarismo de jefes de estados que gobernaron a los ciudadanos bajo sus órdenes durante décadas. Este hecho junto a las dos guerras mundiales que acaecieron a principio del siglo, los conflictos judíos-palestinos, las atrocidades del régimen comunista de Pol Pot, y las diferentes guerras surgidas en África, América y Asia, hacen al siglo XX un siglo que se caracteriza

por las continuas vulneraciones de los derechos y libertades de los ciudadanos (Cifuentes, 2008).

A pesar de ello, el 10 de diciembre de 1948, la asamblea general de las Naciones Unidas, proclama la D.U.D.H. Esta declaración sienta las bases éticas actuales que todo gobierno debe cumplir en función de los valores y principios que esta representa.

El documento consta de treinta artículos en el que se expresan los derechos que a cualquier ciudadano le corresponde. Dada su influencia en la ciudadanía actual, desarrollamos estos derechos a continuación (Naciones Unidas, 2002):

1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración financiera, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.
3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

4. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.
5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
6. Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.
7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.
8. Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.
9. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.
10. Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.
11. A) Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.
B) Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el

Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

12. Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.
13. A) Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
B) Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.
14. A) En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
B) Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.
15. A) Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
B) A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.
16. A) Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

B) Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

C) La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

17. A) Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

B) Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

20.A) Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

B) Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

21. A) Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

B) Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

- C) La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.
22. Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.
23. A) Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
- B) Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
- C) Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
- D) Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.
24. Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

25. A) Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

B) La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

26. A) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

B) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

C) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

27. A) Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.
- B) Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.
28. Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.
29. A) Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
- B) En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
- C) Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.
30. Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar

actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

Una vez desarrollados los antecedentes históricos del concepto de ciudadanía y de ciudadano, a continuación nos centramos en el modelo contemporáneo de ciudadanía. Para ello, describiremos las diferentes etapas por las que pasa este modelo, desde la liberal hasta la comunitaria.

2.2. MODELOS CONTEMPORÁNEOS DE CIUDADANÍA

Antes de centrarnos en explicar los retos y las situaciones sociales actuales que configuran las nuevas concepciones de la ciudadanía, realizamos un recorrido por los diferentes modelos contemporáneos de ciudadanía, con el fin de conocer la evolución del término y su influencia en la concepción actual.

Durante los últimos sesenta años el concepto de ciudadanía ha pasado por distintas etapas, coincidiendo con diferentes resoluciones y declaraciones relacionadas con los DD.HH (Bartolomé & Cabrera 2003). Es por ello que en este trabajo desarrollamos desde las primeras concepciones formuladas por Marshall (1950) hasta los planteamientos de la ciudadanía comunitaria propuesta por Taylor (1996).



Ilustración 7. Modelos de ciudadanía contemporáneos

2.2.1. MODELO DE CIUDADANÍA LIBERAL

El modelo liberal de ciudadanía surge de las propuestas que Marshall (1950) hizo en su trabajo denominado *Ciudadanía y clase social* (Díaz, 2009; Horrach, 2009; Moro, 2007; Ortiz, 2009).

En esta obra el autor explica el aumento de derechos que los ciudadanos ingleses fueron adquiriendo al ser reconocidos por el estado paulatinamente. De esta manera los ciudadanos adquirieron en el siglo XVIII los derechos civiles (libertad de expresión, de pensamiento y vida religiosa, derecho a la justicia, derecho a la propiedad privada y a la conclusión de contrato), en el siglo XIX los derechos políticos (derecho a participar en el poder político como miembro o elector) y en el siglo XX los derechos sociales (derechos al bienestar, derecho a la seguridad económica, derecho a compartir con la comunidad la herencia social o a vivir civilizadamente) (Ortiz, 2009).

Marshall definía la ciudadanía como el status que se conceden a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Este status, implicaba igualdad en cuanto a derechos y obligaciones en los ciudadanos, los cuales eran aquellos que formaban parte de un estado o nación concreta (Marshall, 1950).

Sin embargo, esta definición fue criticada por varios autores. Así Bottomore (1998), consideró que la adquisición de derechos de manera secuencial no era válida para otras realidades sociales, ya que estaba muy ceñida a la británica. Turner (2001), explicaba que en esta definición no se tenía en cuenta los agentes sociales que permitieron la evolución de los derechos. Ortiz (2009), la considera débil desde el punto de vista teórico puesto que equipara en una misma concepción derechos de distintas estructuras. Y Kymlicka & Norman (1994), la

denominan ciudadanía *pasiva o privada* , ya que consideran que el status de ciudadano comporta más derechos que obligaciones.

Esta definición de ciudadanía, fue defendida por teóricos liberales hasta que en 1971 John Rawls la modifica parcialmente.

Para Rawls (1971), el ciudadano sigue siendo un ser de derechos (igualdad y libertad), pero le añade a su condición la obligación de ser una persona razonable y tener un sentido del deber.

En su obra Teoría de la justicia, publicará planteamientos liberales que perfilan el modelo de ciudadanía que el autor defiende. De esta manera, para Rawls (1971), el modelo de ciudadanía liberal contemplará los siguientes aspectos:

1. Un status de igualdad ciudadana: Este status es entendido como un conjunto de derechos y deberes, en el que se combinan los valores de libertad e igualdad.
2. La concepción política de la persona como ciudadano libre e igualitario: el ciudadano tiene tres capacidades que le hacen libres; una capacidad para el sentido de la justicia, una capacidad para un buen concepto del bien, y un plan racional de vida.
3. Una ciudadanía democrática: se basa en el deber de civilidad. Este deber obliga al ciudadano a cooperar en la sociedad durante toda su vida, a explicar sus decisiones políticas al resto de los ciudadanos libres e iguales, y a respetar la tolerancia de estos. La ciudadanía democrática contempla la autonomía de los ciudadanos, que se producen cuando reconocen la justicia como equidad y actúan de acuerdo a ella.

Acorde a las explicaciones desarrolladas hasta el momento, Horrach (2009) sintetiza el modelo liberal en cinco dimensiones fundamentales:

1. Libertad: en este modelo se entiende la libertad como la no dominación del estado a la voluntad del individuo.
2. Uso instrumental de la moral pública: la moral se reserva al ámbito privado, por lo que la moral pública se reduce a ser utilizada en ámbitos legales.
3. El individuo como elemento más importante: en este modelo, el bienestar individual es superior al bien comunitario y el estado se convierte en un instrumento que permite la libertad del individuo. Siendo los derechos individuales el eje guía de esta concepción.
4. La participación política: para el liberalismo el ciudadano otorga sus intereses a un grupo de profesionales que lo representan políticamente. De esta forma la política es sólo el medio con el que se pretende conseguir el bienestar individual.
5. La neutralidad del estado: el estado debe mantenerse al margen de las cuestiones éticas surgidas en la sociedad.

2.2.2. MODELO DE CIUDADANÍA LIBERTARIO

Este modelo no es tan completo, ni tan famoso como el resto de los modelos que explicamos en este trabajo. Pero dada su originalidad en el planteamiento del ciudadano, así como el apoyo recibido por el filósofo Nozick (1988), a continuación hacemos un breve resumen de sus características más relevantes.

Nozick (1988), fue el fundador de esta perspectiva de ciudadanía. En 1974 presentaba una visión anarquista del estado en la primera edición de su libro denominado *Anarquía, Estado, Utopía*. Para el autor, el ciudadano es entendido como un cliente del Estado mínimo, y considera a este organismo, el medio por el cual se debe proteger los derechos individuales y pertenencias de las personas.

Es decir, el ciudadano sólo va a tener una relación interesada con el Estado. Los individuos van a contratar los servicios de protección de este, convirtiéndose en meros clientes, cuya voluntad podrá realizarse sin interferencia o imposición del gobierno. De esta manera el Estado desempeñará mínimas funciones sociales, y el ciudadano podrá romper su relación clientelar con él si no responde a sus necesidades e intereses (Nozick, 1988).

La esencia de este modelo de ciudadanía, radica en el hecho de que el ser humano tiene derechos, los cuales deben ser garantizados y protegidos por el Estado mínimo. Para ello se limitará las acciones políticas del Estado a favor de la libertad personal e individual, con las llamadas restricciones libertarias (Nozick, 1988). La teoría propone que se puede llegar al Estado mínimo desde la teoría del Estado de naturaleza de Locke (1983).

Benítez (2004), sintetiza el modelo libertario en las siguientes características fundamentales:

1. La libertad y los derechos individuales sólo se garantizan siendo clientes del Estado mínimo.
2. Los ciudadanos son independientes de dicho Estado, pudiendo romper su relación con él en todo momento.

3. Los individuos no pueden ser sacrificados ni usados sin su consentimiento para alcanzar cualquier objetivo.
4. Los rasgos de racionalidad, libre albedrío y acción moral que posee el ciudadano llevarán a la legitimación del Estado mínimo.
5. La sociedad libertaria estará formada por individuos que elegirán de forma voluntaria una concepción de vida general.
6. No se reconocerá ningún capital que genere en la persona compromisos con el estado.
7. Los elementos de esta teoría libertaria llevan a una visión utópica de la realidad social.

2.2.3. MODELO DE CIUDADANÍA REPUBLICANA

El pensamiento político republicano surgió en la antigüedad griega y romana (Benítez, 2004). A mediados del siglo XX, este pensamiento vuelve a estar en auge, y numerosos filósofos lo consideran la alternativa ideal a los problemas que estaban padeciendo con el modelo de ciudadanía liberal (Horrach, 2009).

Entre los pensadores característicos del modelo de ciudadanía republicano, se encuentra la filósofa Hannah Arendt, y los teóricos Quentin Skinner o Philip Pettit; siendo el alemán Jürgen Habermas el sociólogo más emblemático de dicho modelo (Horrach, 2009).

Habermas (1993, 1999), en su modelo de ciudadanía pone especial énfasis en la vida pública y activa de los ciudadanos. A diferencia de lo que ocurría con el modelo de ciudadanía liberal, el filósofo considera a los ciudadanos seres participativos políticamente y dotados de derechos comunicativos. Hecho que les va a permitir regir de forma autónoma su vida pública y también su vida privada.

Porque tal y como él considera, *sólo a través de nuestra autonomía pública podremos ser autónomos en nuestra vida privada* (Moro, 2007, p. 175).

A través de los derechos de participación política y de comunicación, el ciudadano republicano va a formar parte activa de la sociedad, decidiendo condiciones de convivencia, tomando parte en procesos de entendimiento, coordinando acciones sociales y creando identidades personales (Benítez, 2004).

Acorde a las concepciones desarrolladas, Horrach (2009) sintetiza el modelo de ciudadanía republicana en cinco dimensiones:

1. Idea de libertad: a diferencia del modelo liberal, en este pensamiento se da una consideración positiva de la participación política, lo que se llama libertad positiva. El individuo puede alcanzar todos sus fines siempre y cuando no entre en oposición con lo público.
2. Igualdad: el ciudadano republicano exige una igualdad profunda en la sociedad que no de cabida a ninguna desigualdad posible. En este modelo se hace más hincapié en el derecho de igualdad que en el de libertad, porque se considera al primero requisito imprescindible para que se produzca el segundo.
3. Justicia: En este modelo prima los derechos del ciudadano, no como derechos inmutables sino como derechos contractuales.
4. Ciudadanía deliberativa y activa: El objetivo del modelo es que los ciudadanos puedan participar de manera deliberativa y activa en la vida pública o en su defecto estén bien informados.

5. La educación del ciudadano: Se trata de que el ciudadano republicano se forme en deberes cívicos y políticos, con el fin de conseguir un ideal cívico social.

Para un mayor entendimiento del modelo de ciudadanía republicana, a las dimensiones anteriores, debemos añadirles algunos aspectos que Benítez (2004) considera relevantes destacar:

1. Este modelo define a la persona como un ser capaz de comunicarse y actuar.
2. En él, los acuerdos alcanzados por los ciudadanos libres e iguales regulan la convivencia.
3. Los destinatarios del sistema jurídico son a su vez los autores del mismo.
4. La acción comunicativa, que se produce en el modelo de ciudadanía, es una acción orientada al entendimiento de los ciudadanos. Con el objetivo de coordinar la acción social y crear identidades personales.
5. La acción discursiva se produce en los espacios públicos formales e informales.
6. En el pensamiento republicano, el poder político deriva del poder comunicativo, que por medio del derecho, se transforma en poder administrativo.

2.2.4. MODELO DE CIUDADANÍA COMUNITARIA

El modelo comunitario surge en los años ochenta como respuesta a las críticas provenientes de la teoría liberal de justicia de Rawls (1971) (Moro, 2007). A diferencia de la libertad e igualdad ciudadana propuesta por Rawls, que tenía como objetivo primar el bien individual de la persona, en el modelo comunitario, el fin último

es alcanzar el bien conjunto de la comunidad, siendo los ciudadanos miembros libres e iguales de la sociedad (Benítez, 2004).

Entre los filósofos más representativos de este modelo de ciudadanía, se encuentran Michael Walzer, Aslclair Macintyre, Michael Sandel o David Miller (Horrach, 2009); destacando al estadounidense Charles Taylor, como el filósofo más emblemático y el más utilizado en el estudio de dicho modelo (Moro, 2007).

Taylor (1995), reivindica una sociedad cohesionada bajo un bien común que da sentido y orienta la vida de la comunidad. De esta forma aparece, por vez primera en un modelo de ciudadanía, el concepto de comunidad. Definiéndose esta, como un bien en sí misma, que otorga al ciudadano significados compartidos con el resto de las personas que la forman, y le ayuda a reforzar sus lazos y relaciones sociales (Benítez, 2004).

Para el autor, el ciudadano construye su propia identidad, a través del diálogo y el reconocimiento que obtiene de los demás miembros de la comunidad. Es por este principio, por el que Taylor reivindica el reconocimiento de todos los grupos culturales minoritarios que conforman la sociedad (Taylor, 1995).

Pero Taylor, no sólo solicita en su modelo de ciudadanía, el reconocimiento de los derechos de estos grupos. Su propuesta es mucho más profunda, e incluye elementos que sirven para resolver los problemas y conflictos que pueden surgir en la cultura moderna (Taylor, 1996). Lo que el filósofo pretende es evitar la fragmentación de la sociedad, con el reconocimiento de los diferentes grupos, y la propuesta de un bien común (moral sustantiva) que evite conflictos sociales (Taylor, 1994).

Benítez (2004), concuerda con las propuestas de Taylor y sintetiza el modelo de ciudadanía comunitaria en las siguientes características:

1. La identidad individual se define a través de la afirmación del bien y del reconocimiento de los demás.
2. El reconocimiento de los demás debe de producirse en un plano íntimo y también en un plano social.
3. Toda persona pertenece a una comunidad.
4. La identidad moderna supone un ideal de autenticidad (ser fiel a sí mismo y expresar tu propia originalidad).
5. En este modelo se reconocen derechos individuales y derechos colectivos.
6. El modelo apoya una vida política participativa.
7. Apuesta por la convivencia en una única comunidad política de diversos grupos culturales.

Acorde a estas concepciones, Horrach (2009) plantea algunos aspectos que caracterizan al modelo de ciudadanía comunitaria:

1. El pensamiento comunitario, critica a la sociedad moderna y la considera responsable de los problemas sociales. Para solucionar esto, se intentan recuperar valores que se consideran inexistentes.
2. El estado debe intervenir para conservar los valores y principios comunitarios.
3. Una de las variantes más extremas del comunitarismo es el nacionalismo. Lo que se intenta con ello, es curar el desarraigo de valores que sufre la sociedad moderna, volviendo a la lealtad comunitaria.
4. Otra vertiente extrema del comunitarismo es el comunismo.

2.2.5. DIFERENCIAS DE LOS MODELOS CONTEMPORÁNEOS DE CIUDADANÍA

Los diferentes modelos de ciudadanía desarrollados hasta el momento, entienden de forma distinta la naturaleza humana, lo cual conlleva que no concuerden en valores y principios que fundamentan la construcción social (Benítez, 2004). Como consecuencia, son varios los aspectos sociales en los que se encuentran controversias entre los modelos de ciudadanía liberal, libertario, republicano y comunitario (Benítez, 2004; Moro, 2007) (tabla 14):

- Debate ética procedimental vs ética sustantiva. La primacía de la justicia sobre la idea del bien, divide a liberales y republicanos por un lado, y a comunitarios por el otro. Sólo el modelo comunitario presenta una ética sustantiva, es decir, otorga el poder al bien frente a lo justo. Por lo que para ellos el estado es un ente imposible de ser neutral, ya que siempre está manteniendo un ideal del bien que influye en los ciudadanos.

Por otro lado Rawls y Habermas (republicanos y liberales) sostienen una ética procedimental. En el que se rechaza la influencia del Estado en la vida privada de los ciudadanos. Estos consideran que deben mantenerse al margen y no imponer su ideal del bien. En este caso la idea de justicia prima en la del bien.

- Debate autonomía privada vs autonomía pública del ciudadano. Esta controversia se produce principalmente entre liberales y republicanos; y comunitarios y libertarios. Mientras que en el modelo de ciudadanía libertario se

reivindica la autonomía privada de los ciudadanos y en el modelo de ciudadanía comunitario se hace mayor hincapié en la autonomía pública; los modelos de ciudadanía liberal y republicano coinciden en dar la misma importancia a ambas autonomías. Estos modelos consideran que la autonomía privada y pública son originarias y de igual peso, por lo que ninguna se puede imponer a la otra.

- Debate política de la neutralidad vs política diferenciada. Esta disputa separa a republicanos de los comunitarios. Pues mientras que los primeros apuestan por una política neutral e indiferenciada, a través del exclusivo reconocimiento de los derechos individuales. El modelo de ciudadanía comunitario apuesta por una política diferenciada, añadiendo a los derechos individuales el reconocimiento de los derechos colectivos, lo que según el modelo garantizaría una sociedad más cohesionada e igualitaria.
- Debate ciudadanía pasiva vs ciudadanía liberal. Estas diferencias separan a los liberales por un lado y a los comunitarios y republicanos por el otro. Mientras que el modelo de ciudadanía liberal fundamenta al ciudadano como un ser pasivo incapaz de participar en la vida pública de la sociedad, en el modelo republicano y comunitario, el ciudadano es un ser activo, que participa en la vida política pública, ya que se considera una forma de reforzar vínculos afectivos y hábitos de la vida privada.

Tabla 14. Cuadro explicativo de los modelos contemporáneos de ciudadanía

	Diferencias de los modelos contemporáneos de ciudadanía			
	Liberal	Libertario	Republicano	Comunitario
Ética Procedimental vs Sustantiva	Procedimental	Procedimental	Procedimental	Sustantiva
Autonomía Pública vs Privada	Pública= privada	Privada	Pública= privada	Pública
Política Neutralidad vs diferenciada	Neutralidad	Neutralidad	Neutralidad	Diferenciada
Ciudadanía Pasiva vs activa	Pasiva	Pasiva	Activa	Activa

Desarrolladas las etapas del modelo de ciudadanía contemporáneo, en el siguiente apartado explicamos el concepto de ciudadanía actual, así como las dimensiones que conforman dicho término.

2.3. EL MARCO DE LA CIUDADANÍA ACTUAL

En la actualidad, los fenómenos sociales acaecidos, ponen en evidencia los modelos de ciudadanía anteriormente desarrollados. Ante esta deficiencia, numerosos autores (Bartolomé & Cabrera 2003; Cabrera 2002; Carneiro, 1999; Rodríguez, 1995) proponen el modelos de ciudadanía actual y con ello sus dimensiones, que dan respuesta a los retos y situaciones sociales producidos en el siglo XXI.

Bartolomé & Cabrera (2003), resaltan cuatro fenómenos sociales, que tienen como consecuencia la aparición del modelo de ciudadanía actual y las dimensiones que la conforman.

- El fenómeno de la globalización. A medida que surgen entidades políticas más amplias se estimula el desarrollo de una sociedad transnacional (por ejemplo la Unión Europea). Es entonces, cuando el concepto de ciudadanía democrática debe extrapolarse más allá de nuestras fronteras. Ante este reto, Cortina (1998) propone la noción de ciudadanía cosmopolita, y Banks (1997), Michael (1997); y Merryfield, Jarchow & Pickert (1997), plantean el concepto de ciudadanía global.
- El fenómeno de la pluralidad y la multiculturalidad. Ante la diversidad cultural existente en las sociedades actuales, se hace necesario una concepción de ciudadanía no discriminatoria, que apueste por el reconocimiento de los diferentes grupos sociales. En esta línea se encuentra el concepto de ciudadanía intercultural de Carneiro (1999) y Cortina (1998); y el término de ciudadanía multicultural propuesto por Kymlicka (1996) y Kymlicka & Norman (1994). El papel de la mujer en la sociedad actual, plantea una nueva

visión nunca antes mencionada en la concepción de ciudadanía. De esta manera, Carneiro (1999) formula la dimensión de ciudadanía paritaria en la que se refleja la equidad sexual en todos los ámbitos sociales.

- El fenómeno de la exclusión. La crisis del estado de bienestar ha propiciado la exclusión social de multitud de colectivos (parados de larga duración, personas sin hogar etc...). Para dar respuesta a sus intereses, derechos y necesidades individuales, Carneiro (1999) & Cortina (1997), proponen el concepto de ciudadanía social.
- El fenómeno de la pasividad. Ante la ciudadanía pasiva que surge como consecuencia de algunas democracias representativas occidentales, Osler (2000) y Barcena (1997), proponen la dimensión de ciudadanía activa, y Osler & Starkey (2000) y Bell (1991), plantean la noción de ciudadanía responsable. Con estas nociones de la ciudadanía, se enfatiza la práctica ciudadana y se pretende promover la participación y la responsabilidad cívica en los espacios públicos, todo ello como consecuencia de la ejecución de valores y normas comunes.

Dedicaremos los siguientes apartados de este trabajo, a desarrollar de manera más exhaustiva, cada una de las dimensiones que conforman el modelo de ciudadanía actual propuesto por Bartolomé & Cabrera (2003). Posteriormente, añadiremos a este modelo, las dimensiones de ciudadanía democrática y ciudadanía ambiental (Carneiro, 1999), las de ciudadanía económica y ciudadanía crítica (Cabrera 2002) y la dimensión de ciudadanía

diferenciada (Cabrera 2002; Horrach, 2009), quedando de esta forma completo el modelo de ciudadanía actual.



Ilustración 8. Modelo de ciudadanía actual

2.3.1. CIUDADANÍA COSMOPOLITA

La globalización es un fenómeno que permite que los bienes y servicios, el capital, los trabajos, la información, la tecnología o las ideas en general, puedan moverse libremente a través de las fronteras (Barberá, 2006). Este hecho ha propiciado, progresivamente, la unificación de comportamientos, de rasgos culturales e incluso de lenguajes (inglés) en ciudadanos de todo el mundo (Mojica, 2005).

Ante esta situación, el ciudadano ya no sólo se identifica con su lugar de origen, y por tanto la ciudadanía tradicional que aludía a la pertenecía del ciudadano a un estado determinado, debe de ser replanteada (Parada, 2009). Es en este momento cuando diversos autores (Cortina, 1998; Held, 1997; Nussbaum, 1999), empiezan a proponer a la ciudadanía cosmopolita como la opción más completa ante los nuevos retos que plantea el fenómeno de la globalización actual.

Cortina (1998), introduce por vez primera el término de ciudadanía cosmopolita. La autora plantea un modelo de ciudadanía, que trasciende el marco de la ciudadanía tradicional (ciudadanía nacional) y la ciudadanía transnacional (propia de la unión de naciones como es la Unión Europea). Para Cortina, la ciudadanía queda exenta a la comunidad política (nacional o transnacional) y posee derechos y deberes universales independientes del lugar de nacimiento o residencia de cada individuo.

Siguiendo esta perspectiva, Nussbaum (1999) propone una ciudadanía basada en el entendimiento no jerárquico de las diferencias. De esta manera, en la ciudadanía cosmopolita, el

ciudadano pertenece a un estado global en donde todos los seres humanos son moralmente iguales. Esto no significa no ser consciente de que existen diferencias entre los individuos, pero la diversidad de etnia, clase social, raza y género se entienden de manera no jerárquica en la sociedad mundial.

Otro autor representativo de esta dimensión es Held (1997). Este parte de unos principios básicos que define lo que él denomina como el modelo cosmopolita de la democracia. Este modelo defiende la autodeterminación de todos los colectivos (entendida como el respeto a la autonomía y a los derechos y obligaciones), la creación de una estructura política común y la perseverancia de los derechos y obligaciones democráticos. Lo que en definitiva propone es una democracia internacional compartida por la sociedad global.

Sin embargo, y a pesar del apoyo de estos autores, Horrach (2009) plantea que el concepto de ciudadanía cosmopolita no es válido en la actualidad. Esto es según el autor, porque por el momento son muy pocos los estados nacionales que cedan una parte considerable de su soberanía a un estado global común. A esta crítica debemos sumar la de Barber (1999) que argumenta que lo que realmente se necesita son estados patrióticos ya que el cosmopolitismo no ofrece nada a la mente humana. La de Walzer (1999), que sostiene que ante la ausencia de un estado mundial se hace imposible la idea de ciudadanía universal, ya que no se establecen claramente los derechos y las obligaciones de los supuestos ciudadanos. O la de Brown (2001), que considera que hay determinadas medidas que necesitan también del apoyo de cada una de las naciones.

Aún así a continuación, exponemos lo que en definitiva se consideran características esenciales del ciudadano cosmopolita y las propuestas necesarias para poder alcanzar esta dimensión de ciudadanía.

De paz (2007) sintetiza las características del ciudadano cosmopolita en la siguientes:

- Demuestran interés por los problemas mundiales y por su influencia en su vida y en la de los demás.
- Están inmersos en un mundo de identidades plurales mezcladas.
- Participan y se comprometen en la vida pública (local y global) con el fin de lograr un mundo más justo.
- Son conscientes de sus derechos y obligaciones y se responsabilizan de ellos a nivel local y global.
- Son personas responsables y críticas que exigen sus derechos y luchan por un mundo mejor.

Heater (2002), por su parte, propone tres acciones fundamentales necesarias para alcanzar la dimensión ciudadana a la que nos referimos. En primer lugar, para el autor es fundamental, la comprensión y la conciencia del hecho de que una persona puede ser ciudadana del mundo. En segundo lugar, considera que las habilidades sociales deben favorecer conocimientos sobre la diversidad humana y sobre la interdependencia. Y por último, Heater plantea el papel fundamental del deseo y la voluntad de comportarse como ciudadanos cosmopolita. Sin este dice, no surge ningún efecto acciones tan positivas como la educación para la ciudadanía cosmopolita.

2.3.2. CIUDADANÍA GLOBAL

El fenómeno de la globalización, explicado en el apartado anterior, no sólo ha propiciado la aparición de la dimensión de ciudadanía cosmopolita. Otros autores (Banks, 1997; Merryfield, et al., 1997; Steve, 1997) responden a esta situación con el concepto de ciudadanía global.

En la actualidad, las fronteras entre los asuntos locales y globales son cada vez más difusas. Se ha propiciado la interferencia transnacional de las actividades sociales, económicas y políticas. Y un acontecimiento puede suponer igual impacto en distintas regiones del planeta al mismo tiempo (Mesa, 2004). Debido a esto, surge el concepto de comunidad política, para referirse a un conjunto social, que se sitúa fuera de los límites del estado-nación (Martinez, 2000). Este concepto influirá en la evolución del concepto de ciudadanía, que romperá los límites del concepto tradicional (soberanía nacional) y se convertirá en una ciudadanía múltiple, con derechos y responsabilidades como miembros de una comunidad local, como ciudadanos de un país, como consumidores del mercado global y en un futuro como electores de regímenes internacionales (Edwards, 2002).

En este sentido, el sujeto es considerado un ciudadano del mundo, lo cual no significa que se desvincule por completo de los problemas surgidos en su ámbito local. Ya que tal y como afirma Mayer (2002), el ciudadano global debe seguir los efectos locales de los sucesos y antecederse a su influencia en el planeta, para así entender la realidad de los acontecimientos por completo.

Ante la comunidad global, autores como Banks (1997) caracterizan el concepto de ciudadanía con términos de igualdad, sostenibilidad, interculturalidad e inclusión. Lo que se pretende es que los derechos y deberes de los ciudadanos adquieran dimensiones supraestatales. En lo que se refiere a los derechos políticos, se deberá democratizar el espacio global (compartiendo valores y normas de comportamientos), y en lo que se refiere a los derechos sociales, dotar a la justicia de una dimensión mundial. Todo ello con el fin de garantizar la convivencia pacífica y la identidad colectiva global (Mesa, 2004).

En definitiva el modelo de ciudadanía global hace referencia a un ciudadano que se caracteriza por (Polo, 2004):

- Ser consciente del mundo y de su papel como ciudadano del mismo con sus derechos y deberes.
- Sentirse indignado frente a las injusticias sociales.
- Respetar la diversidad y considerarla fuente de enriquecimiento cultural.
- Ser responsable de sus acciones.
- Participar en los diferentes niveles de la vida pública, desde los locales a los más globales, con el fin de lograr un mundo más igualitario y sostenible.
- Tener conocimientos económicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos y ambientales del contexto mundial. Recabando información siempre que lo necesiten.

Un ejemplo de ciudadanía global, es la producida por la Unión Europea.

En el Tratado de la Unión Europea surge el concepto de ciudadanía europea, complementaria a la ciudadanía nacional pertenecientes a los diferentes países que forman la Unión Europea (Mesa, 2004).

A modo de síntesis, exponemos a continuación las dimensiones que debe incluir dicha ciudadanía (Méndez, 2008):

- De respeto a la dignidad, el valor y la libertad de las personas, sin distinción de raza, sexo, religión, nacionalidad, origen étnico, estado social, opción política, lengua o edad.
- Con actitud pacífica, tolerante y de camaradería con los demás miembros. Evitando la violencia física o la presión social.
- De respeto a las opiniones, a la privacidad y a la vida personal y familiar de los demás.
- Con solidaridad a los derechos de los otros.
- De respeto a otras religiones, sin albergar fanatismo, promoviendo la tolerancia mutua entre las diferentes confesiones.
- De respeto al medio ambiente, haciendo uso moderado de los recursos energéticos y naturales.

2.3.3. CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Las sociedades actuales se caracterizan por ser plurales y complejas (Pérez, 2000). En las últimas décadas, los fenómenos ligados a la globalización económica, a los movimientos migratorios (Sassen, 2001) y a el reconocimiento identitario de diversas culturas (Castells, 1998) están abriendo un nuevo horizonte en la concepción de ciudadanía.

Ante la pluralidad y la diversidad cultural, existente en cualquier ciudad del mundo, se hace necesario un modelo de ciudadanía que esté ligada a la justicia social, a la equidad cultural y al diálogo continuo entre las diferentes culturas (Arnaiz & De Haro, 2004). Siguiendo esta perspectiva, numerosos autores (Borja & Castells, 1997; Carneiro, 1999; Cortina, 2002; Martínez, 2001; Zapata-Barrero, 2001) proponen a la ciudadanía intercultural, como la mejor opción ante el reto de la multiculturalidad actual.

Para Cortina (1997), la ciudadanía intercultural es aquella que proporciona el diálogo entre culturas, el respeto a las diferencias y la elección conjunta de los componentes que proporcionan la convivencia intercultural. Es decir, para la autora, los ciudadanos interculturales, deben elegir a partir del diálogo, que valores y costumbres merecen la pena mantener y cuáles no en una convivencia justa y feliz (Cortina, 2002). En definitiva, lo que pretende es una ciudadanía que haga sentir a todos los seres humanos miembros de su ciudad, y no como inmigrantes ajenos a la polis.

Carneiro (1999), por su parte, nos define la ciudadanía intercultural como el medio por el cual se construye la cultura del respeto, de la aceptación, del reconocimiento y de la paz. El autor, al igual que lo hace Cortina, da gran importancia al diálogo intercultural, y lo presenta como la mejor forma de gestionar las diferencias y de hacer las evaluaciones entre las culturas que forman las sociedades interculturales.

Martínez (2001), hace del término una dimensión necesaria para alcanzar un modelo de ciudadanía completo. Para el autor no tener en cuenta a los diversos colectivos por razones diferenciadoras, supone la creación de una fisura ontológica al no considerar como tal a todos los

seres humanos, epistemológica al quedar sesgado el conocimiento, antropológica al restarle calidad humana a parte de la sociedad.

Y Bartolomé & Cabrera (2003), plantean la dimensión de ciudadanía intercultural, como un todo que engloba varias notas modulares:

- Intercultural: se refiere a la construcción de una ciudadanía desde el respeto y el reconocimiento mutuo como base de la convivencia. Para los autores, se hace necesario poseer una identidad cívica que permita el diálogo y la convivencia con otros grupos. Para garantizar esto, en algunas ocasiones, consideran fundamental tener también la capacidad de ser crítico con la propia cultura.
- Activa y responsable: en el que todos los miembros de la sociedad (incluidos los grupos más desfavorecidos), participen en la vida pública de forma activa y responsables, aprendiendo y haciéndose oír.
- Crítica: en la que la ciudadanía luche contra los procesos de exclusión, a la vez, que cuestionen y promuevan la transformación de las instituciones a favor de la igualdad social.

La interculturalidad representa, por tanto, un modo de ser, de habitar la ciudad y de comprometerse a ella (Arnaiz & De Haro, 2004). Ante esta nueva forma de comportarse en la sociedad, Zapata-Barrero (2001), plantea que el ciudadano debe habitar entre las diferencias y abrirse a las diversas fuentes de creatividad y al proyecto ético de la otredad, constituyéndose de este modo el ciudadano intercultural.

Por otro lado, la diversidad cultural debe proporcionar a los ciudadanos, oportunidades para aprender nuevas formas de construir su identidad (Bartolomé & Cabrera 2003). Tal y como afirma Garreta (2003), todos tenemos múltiples identidades (locales, nacionales, globales), ante esto, los diferentes colectivos o grupos culturales nos pueden proporcionar nuevas formas de identificación.

2.3.4. CIUDADANÍA MULTICULTURAL

La pluralidad cultural, a la que nos referimos en el apartado anterior, constituye la esencia de la sociedad multicultural. El multiculturalismo, no es más, que la coexistencia en el mismo espacio territorial de sujetos de diferentes etnias, culturas y nacionalidades (Cortina, 2002). Ante este fenómeno, surge la necesidad de que el concepto de ciudadanía englobe el reconocimiento no sólo de los derechos sociales, sino también de los derechos culturales, nacionales, religiosos, étnicos etc.... de cada uno de los miembros de la sociedad. Surgiendo de esta forma, una ciudadanía que contempla la diversidad de la sociedad y la posibilidad de llevar a cabo proyectos comunes (García, 2000). Es esta línea de pensamiento, la que sienta las bases del término de ciudadanía multicultural.

El autor más representativo de esta dimensión de la ciudadanía es Kymlicka. Para el teórico el pluralismo cultural que conforman la sociedades multiculturales se distribuyen en tres grupos (Kymlicka, 1996):

- Los grupos desfavorecidos. Formado por mujeres y discapacitados. Este grupo debe tener derechos especiales durante un espacio determinado de tiempo.

- Los grupos de inmigrantes y minorías étnicas o religiosas. Que poseen derechos multiculturales de forma permanente, lo cual conlleva entre otras cosas, mantener sus identidades propias y diferenciadas en la sociedad.
- Las minorías nacionales. Las cuales exigen derechos de autogobiernos. Prefieren estos derechos a una representación mayor en el estado.

Kymlicka (1996), también propone las cualidades que caracterizan al ciudadano multicultural:

- Sentimiento de identidad ante otras identidades culturales que pueden competir con la suya.
- Capacidad para trabajar con personas ajenas a ella.
- Participar en procesos políticos que generen el bien.
- Capacidad de tomar decisiones que afectan a su salud y al entorno.
- Conciencia sobre el estado de la justicia, propiciando la distribución equitativa de los recursos.

En oposición a Kymlicka, varios autores (Arteta, 2008; Horrach, 2009; Sartori, 2001) critican la dimensión de ciudadanía multicultural.

Horrach (2009), plantea las deficiencias del concepto de ciudadanía multicultural de Kymlicka. Para el autor, el modelo hace referencia a la absorción del individuo por el grupo, cuartando de esta forma, el desarrollo autónomo de los individuos.

Sartori (2001), por su parte, hace una crítica más generalizada del concepto de ciudadanía multicultural. Para él, el multiculturalismo latente en el término, llevaría a una sociedad ingobernable y a una

ciudadanía no saludable. La causa sería que regido por la tolerancia, el multiculturalismo conlleva la práctica de una sociedad multiétnica, dividida en mil pedazos, en la que no existe una verdadera relación entre los diferentes grupos culturales.

Siguiendo este punto de vista Arteta (2008), plantea no enjuiciar ninguna postura cultural. Dejando, al hecho de la diferencia multicultural, la razón para argumentar determinadas conductas que en ocasiones no son democráticas.

2.3.5. CIUDADANÍA PARITARIA

Aunque en los últimos años se han generalizados los sistemas democráticos y han aumentado la participación ciudadana en general, también se ha producido un incremento progresivo de las desigualdades sociales (Tedesco, 2002). Parte de estas desigualdades las protagoniza el género femenino, ya que como afirma Cobo (2002) es una realidad que las mujeres siguen siendo minorías en algunos ámbitos sociales. Ante esta disconformidad, numerosos autores (Carneiro, 1999; Marques-Pereira, 2001; Tedesco, 2002), defienden la dimensión paritaria en el modelo de ciudadanía actual.

La lucha para la incorporación de la mujer a la ciudadanía, comienza en el siglo XVIII con la conquista de los derechos políticos. Esta etapa se inauguró con la Declaración de la Mujer y de la Ciudadanía de Olympe de Gouges en 1791. Desde entonces hasta el siglo XX, la lucha por el derecho al voto centró los esfuerzos de las reivindicaciones femeninas. Sin embargo la representación social alcanzada, no satisface las necesidades de la ciudadanía surgida a principios del siglo XXI (ciudadanía europea activa), en donde a demás de los derechos antes mencionados, se exige la igualdad

femenina absoluta en los procesos de toma de decisiones políticas (Saldaña, 2006).

Marques-Pereira (2001), propone que la paridad debe integrarse en el concepto de ciudadanía a través de todo el espectro social. Transformándose el espacio político, no sólo en una opción al poder, sino en uno de los lugares de expresión y reconocimiento de la identidad femenina. Para la autora, la ciudadanía paritaria, se presenta como un reconocimiento a la dualidad del género humano, en donde tiene que erigir el principio de igualdad entre hombres y mujeres en derechos fundamentales.

Siguiendo esta perspectiva, Carneiro (1999), nos plantea el concepto de ciudadanía paritaria, como aquella que se caracteriza por estar exenta de toda discriminación de género, que impida de algún modo, la puesta en práctica de la verdadera ciudadanía. La paridad, dice, es indispensable para el progreso humano, social y democrático y forma parte integrante de la nueva ciudadanía. Aunque para el autor, la igualdad alcanzada teóricamente, sigue sin conseguirse en la práctica social.

Por último, Cobo (2002) plantea la ciudadanía paritaria como una proceso estratégico de lucha contra el monopolio masculino, sobre todo, en los ámbitos de poder. La autora muestra la baja representación femenina en política, como la desigualdad por género más representativa de la actualidad. Tanto es así, que afirma que no hay democracia política ya que se excluye a la mitad de la población. Paradójicamente, nos muestra la creación del concepto de ciudadanía paritaria, como un fenómeno que surge entre el aumento del papel de la mujer en muchos de los ámbitos sociales, y su ausencia en los

espacios donde se votan las leyes y se toman decisiones que afectan a toda la sociedad en general incluyendo a las vidas de las mujeres.

2.3.6. CIUDADANÍA SOCIAL

En la actualidad el fenómeno de exclusión, hace que multitud de personas se encuentren en situaciones en las que no se les consideran todos sus derechos. En estas desventajas sociales, se crean miembros con cierta vulnerabilidad social, apartamientos e incluso pérdidas del sentido de pertenencia a una comunidad (Tezano, 2001).

Para hacer frente a estas desigualdades, son varios los autores (Carneiro, 1999; Cortina, 1997; Marshall, 1964) que proponen la dimensión de ciudadanía social, como la mejor opción para garantizar los derechos mínimos a estos ciudadanos.

El primer teórico que propuso la dimensión de ciudadanía social fue el sociólogo Marshall.

El autor a mediados del siglo pasado, plantea la distinción sociológica y la interdependencia de los conceptos de ciudadanía civil, política y social. Para Marshall, no se podría mitigar las desigualdades propiciadas por las diferencias de poder (ciudadanía civil) y por el funcionamiento de la economía del mercado (ciudadanía política), si el nivel básico de vida y cultura no es alcanzado en los miembros de una sociedad (ciudadanía social).

De ahí que defina la ciudadanía social como, aquella que se integra por los derechos y obligaciones que permiten a todos los miembros participar de forma igualitaria en los niveles básicos de vida de su comunidad. Considerando necesario para ello, la colaboración

del sistema educativo, de los servicios de salud y de la seguridad social (Marshall, 1950).

Pero este planteamiento también ha recibido algunas críticas. Folgueiras (2005), expone que este tipo de ciudadanía considera al ciudadano como un ser pasivo, es decir, un simple receptor de derechos. Además plantea que la noción de ciudadanía universal, inmersa en esta dimensión, que proclama en teoría la igualdad de todos los ciudadanos, en la práctica no se ha conseguido, sobre todo cuando nos centramos en cuestiones de género, cultura, clase social etc. Por último menciona que los grandes cambios sociales, (flujos migratorios, multiculturalidad) que se están produciendo en la actualidad, influyen en la manera de entender al ciudadano y a la ciudadanía, considerando esenciales en el marco de la ciudadanía actual otras dimensiones.

Siguiendo la perspectiva de Marshall, Cortina (1997) vuelve a proponer la dimensión de ciudadanía social, como parte fundamental del concepto de ciudadanía. La autora considera que alcanzar este tipo de ciudadanía, no sólo permitirá a los miembros de una comunidad gozar de los derechos civiles (libertades individuales) y de los derechos políticos (administración y legislación política), sino que también les proporcionará los derechos sociales relacionados con el trabajo, la educación, la vivienda, la salud y las prestaciones sociales.

Para la autora, la ciudadanía social debe garantizar la protección de todos los ciudadanos por parte del estado, respetando los derechos humanos, la justicia social y procurando el bien común.

De la misma forma Carneiro (1999), también considera la ciudadanía social parte esencial del modelo de ciudadanía actual. La

autora la define como, una ciudadanía que se caracteriza por tener una fuerte apropiación de los derechos y los deberes sociales en la conciencia de cada individuo. En esta ciudadanía, se incluye una actitud proactiva y colaborativa con la comunidad, todo ello enmarcado en la justicia social (igualdad de oportunidades en la sociedad democrática) comprometida con la defensa de los más débiles.

2.3.7. CIUDADANÍA ACTIVA

Históricamente el concepto de ciudadanía se vinculaba a una nación única, en la actualidad esta situación ha cambiado. Es precisamente, la apertura a nuevos espacios políticos más amplios que los Estados, de tipo transnacional, como es el caso de la Comunidad Europea, lo que ha propiciado la aparición del concepto de ciudadanía activa, promovido por el Consejo de Europa (Bartolomé, 2001).

Además de este Organismo, varios han sido los autores (Bárcena, 1997; Bartolomé, 2001; Osler, 2000) que también proponen la dimensión de ciudadanía activa, como parte fundamental del modelo de ciudadanía actual. Coincidiendo en el hecho de que el ejercicio de la ciudadanía es la esencia del ciudadano.

Bárcena (1997), define la ciudadanía activa como aquella que reconoce la pertenencia y la participación de un ciudadano en una comunidad política (local, autonómico o nacional, estatal, europeo o transnacional, global o mundial). Para que esto ocurra, propone que la ciudadanía reconozca los derechos y deberes necesarios para participar en la esfera pública.

Siguiendo esta línea, Bartolomé (2001) añade a la definición anterior, que no sólo se deberá propiciar los derechos y deberes antes mencionados, sino que también, se deberá facilitar la puesta en práctica de estos. Ya que tal y como afirma la autora, la posibilidad de participar en la construcción social confiere al ciudadano una especial dignidad.

Relacionado a esto, Bartolomé recomienda apoyar los procesos de construcción ciudadana en las nuevas generaciones. Este hecho, dice, producirá a su vez procesos de integración entre diferentes comunidades y culturas, debido a la realidad multiétnica en la que vivimos. De ahí la importancia que dentro de esta concepción, tiene la participación y la responsabilidad conjunta, así como las condiciones que promuevan crear un entorno en donde se posibilite la construcción ciudadana de forma pacífica y colaborativa entre la diversidad de miembros.

Leclerq (1996) por su parte, comenta también la influencia que el sentimiento de pertenencia tiene sobre la dimensión de ciudadanía activa, condicionando incluso la participación y la responsabilidad antes mencionadas. De esta manera, Leclerq en su obra, expone que la integración europea posibilitará un espacio cívico en el que prevalecerá el conocimiento y el respeto a los demás, creándose incluso un sentido de identidad que conviva con el sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia.

A esta perspectiva se suma la opinión de Osler (2000), la cual acentúa la importancia que tiene el sentimiento de pertenencia y la identidad en el aprendizaje de la ciudadanía activa. La autora señala que los proyectos educativos basados únicamente en la información

de derechos, sin tener en cuenta las identidades y sentimientos, han fracasado estrepitosamente.

En resumen lo que Osler propone es una ciudadanía activa, cuyas relaciones entre miembros e instituciones se basen en los derechos y las obligaciones definidos previamente como aspectos de la ciudadanía. Esto supondrá el conocimiento de los derechos y acciones democráticas y la evitación de las conductas discriminatorias que puedan excluir a individuos o a grupos (Osler, 1997).

2.3.8. CIUDADANÍA RESPONSABLE

Como hemos explicado en el apartado anterior, en la actualidad, el concepto de ciudadanía implica la participación ciudadana en la vida pública. Bajo esta premisa, se han construido los actuales sistemas políticos. Y es precisamente la evolución de estos sistemas, según Escámez & Gil (2001), los que dificultan la exitosa ciudadanía, ya que los ciudadanos se han convertido en seres pasivos, actuando como meros espectadores que votan.

Ante esta problemática, el Consejo de Europa (1998, 1999) y varios autores (Bell, 1991; Cabrera 2002; Eurydice, 2005; Osler & Starkey, 2000; Potter, 2002; Spencer & Klug, 1998), proponen la dimensión de ciudadanía responsable, subrayando la importancia que tiene el compromiso social en la condición de ciudadano.

Cabrera (2002) en su clasificación de ciudadanía, acentúa el valor de la identidad ciudadana como parte esencial de la ciudadanía responsable. Para la autora la identidad, se refiere a la conciencia de pertenencia de los ciudadanos a una comunidad. Según esto, la identidad ciudadana, y con ello la ciudadanía responsable, exigirá que

cada individuo tenga habilidades y actitudes de participación, de implicación y de compromiso para mejorar la comunidad a la que pertenecen.

En definitiva lo que se pretende es que el ciudadano sea consciente de sus derechos y deberes en la comunidad. Cada miembro deberá superar la posición de tener derechos y tendrá que darse cuenta que como ciudadano tiene también una serie de obligaciones para con su comunidad. Reconociendo de esta forma, que la calidad de su propia vida, va a depender de sus acciones tanto o más como de las acciones que pueden realizar los otros (el gobierno, representantes comunitarios etc.) (Bartolomé & Cabrera 2003).

Siguiendo esta perspectiva, varios autores (Eurydice, 2005; Potter, 2002) coinciden a la hora de reconocer la importancia que tiene la ciudadanía responsable en el compromiso social. De hecho plantean que dentro de los objetivos que debemos tener en cuenta en la construcción de futuros ciudadanos, junto con la alfabetización política y la participación en la vida pública, se encuentra el objetivo concreto de ser un ciudadano responsable social y moralmente. Para los autores, un ciudadano responsable, engloba el respeto y el cuidado por uno mismo y por los demás, la comprensión de la diversidad cultural, la resolución pacífica de los conflictos, la comprensión sobre la influencia y consecuencia hacia los demás de nuestras acciones y el cuidado de las mismas.

Por último, no podemos terminar este apartado, sin mencionar los que autores tan representativos de la ciudadanía responsable, como Osler & Starkey, opinan de ella.

Para los teóricos, la ciudadanía permite a sus miembros desenvolverse en un escenario participativo. Estos caracterizan el concepto de ciudadanía con tres dimensiones (Osler & Starkey, 2005):

- Ciudadanía como estatus. En la que los ciudadanos presentan una serie de derechos y deberes legales y políticos.
- Ciudadanía como sentimiento. En la que los miembros de una comunidad sienten pertenecer a la misma.
- Ciudadanía como práctica. Asociada a la puesta en práctica de los derechos humanos y a las conductas democráticas.

Coincidiendo de esta forma con los autores anteriores, en las características que conforman la dimensión de ciudadanía responsable.

2.3.9. CIUDADANIA DEMOCRÁTICA

Cómo hemos mencionado en diferentes apartados, el concepto de ciudadanía ha ido evolucionando a la par que se iban adquiriendo derechos por parte de los ciudadanos.

Actualmente, la ciudadanía está vinculada a tres tipos de derechos (Le Gal, 2002):

- Derechos cívicos. Estos están relacionados con las libertades fundamentales. Libertad de creencia, de pensamiento, de expresión, de movimiento, de asociación y de justicia.
- Derechos políticos. Referidos a el derecho que tiene el ciudadano de pertenecer a una comunidad política y participar en ella. Sobre todo, a través de la elección de los dirigentes y del control político y judicial.

- Derechos socioeconómicos. Estos derechos están ligados a la seguridad, a la propiedad, a la educación, a la equidad social y a la economía.

En la sociedad democrática, a los individuos extranjeros, sólo se les garantiza los derechos cívicos y socioeconómicos. Al resto de los individuos se les denomina ciudadanos y forman parte de la ciudadanía democrática.

El máximo representante de la dimensión democrática de la ciudadanía es Carneiro (1999). El autor la reconoce como parte fundamental de la ciudadanía junto con otras cuatro dimensiones más (social, paritaria, intercultural y ambiental). Para Carneiro, esta dimensión es la parte de la ciudadanía que implica a los miembros de una comunidad en el funcionamiento de las instituciones, proporcionándoles formación e información para hacer posible su participación. En esta colaboración democrática, el autor considera fundamental el respeto de los derechos humanos y de las libertades, envuelto en una cultura de paz y en una educación democrática.

De acuerdo con esta perspectiva Naval (2003), plantea las pautas que tiene que seguir la formación de ciudadanos democráticos. En primer lugar, apunta la importancia de enseñar a elegir. La libertad de elección implica tener en cuenta la consecuencia de esa elección y mantenerlas incluso de por vida con el fin de madurar. En segundo lugar, es importante formar a ciudadanos que piensen por sí solos. Estos deben ser capaces de mantener conversaciones a través de ideas formadas y razonadas. En tercer lugar, se debe reforzar la idea de que cualquier acción individual puede tener consecuencias sociales y/o políticas. En cuarto lugar, se deberá tener en cuenta el pluralismo

social y de valores como un reto para descubrir cada cultura e intentar educar en el diálogo interreligioso e intercultural. Por último, la autora considera que en la educación democrática el estado debe mantenerse neutro.

2.3.10. CIUDADANIA AMBIENTAL

Ante la existencia de sistemas políticos que no representan debidamente los intereses medioambientales, y ante la influencia que algunos partidos políticos pueden tener en la nefasta representación de los intereses ecológicos (Christoff, 1996), varios autores (Carneiro, 1999; Marco, 2003; Van Steenberg, 1994) consideran esencial la dimensión de ciudadanía ambiental, como parte fundamental del modelo de ciudadanía actual. Si a estos hechos le sumamos la degradación medioambiental a nivel planetario y las malas estrategias internacionales que algunos activistas han planteado en respuesta a ello (Valencia, 2003), la creación de ciudadanos ambientales se convierte en una cuestión esencial para el desarrollo óptimo del planeta.

Al igual que ocurría con la ciudadanía democrática, Carneiro (1999) introduce entre las dimensiones del modelo de ciudadanía, a la ciudadanía ambiental.

El autor define esta dimensión como aquella que defiende una ética conductual relacionada con la naturaleza. El ser humano dice, no puede consumir egoístamente los recursos naturales. Este deberá de tener en cuenta que las generaciones futuras tienen derecho a disfrutar de los bienes naturales de los que gozamos en la actualidad, y para ello el ciudadano debe respetarlos.

Carneiro también subraya el importante papel que la educación tiene en la formación de ciudadanos comprometidos con el medio ambiente. Según él, la educación ambiental es una parte fundamental de la educación cívica y moral, en la que se pretende educar a los ciudadanos bajo el respeto a la naturaleza y a su diversidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Marco (2003) coincide con Carneiro al considerar la importancia de la educación medioambiental. Y plantea que los objetivos de esta se basan en la toma de conciencia sobre el uso y abuso que los ciudadanos hacen de los recursos naturales. Lo que se intenta es enseñar una nueva racionalidad ética, es decir, una nueva forma de solidarizarse con el entorno.

Junto con la noción de ciudadanía ambiental, se encuentra otro término que podemos utilizar como alternativa a este. Se trata de la ciudadanía ecológica. En 1994, Van Steenbergem utilizó esta concepción para referirse a global ecological citizen. El autor se refiere a un tipo de ciudadanía desterritorializada y relacionado con una serie de derechos y responsabilidades ecológicas a nivel internacional (Van Steenbergem, 1994). Lo que en definitiva pretende es que tanto los activistas de los movimientos sociales, como el público en general, adquieran la noción de ser responsables con la naturaleza y con el futuro.

No obstante y a pesar de ser una dimensión ciudadana necesaria en la actualidad, la ciudadanía ambiental o ecológica ha sido objeto de numerosas críticas.

En primer lugar, se considera un concepto incipiente a nivel teórico, sin consenso entre los diferentes autores y difícil de poner en

la práctica. En segundo lugar, es una dimensión que pone más énfasis en las obligaciones de los ciudadanos que en sus derechos. Lo cual crea la necesidad de justificar mejor moralmente alguna de estas obligaciones. Y por último, se trata de una ciudadanía desterritorializada. Esto podría suponer dificultades para articular políticamente esta dimensión (Valencia, 2003).

2.3.11. CIUDADANÍA ECONÓMICA

Cortina (1997), introduce por primera vez el concepto de ciudadanía económica, bajo también la denominación de ciudadanía empresarial. Para la autora, esta dimensión ciudadana está relacionada con las acciones producidas en el ámbito empresarial, en el trabajo y en el tercer sector.

En lo que se refiere a la empresa, Cortina retoma el discurso de Habermas (1993), basado en que la constitución económica y las normas empresariales deben decidirse teniendo en cuenta la opinión de todos los grupos a los que afectan. Es decir, la empresa como institución no sólo tiene que tener como objetivo el satisfacer los intereses de los accionistas, sino también los de los distintos grupos afectados por ser todos ciudadanos económicos. De esta manera, la autora justifica las bases de la ciudadanía empresarial y las establece bajo los principios de responsabilidad, confianza e interés universalizable.

Por otro lado, en lo relacionado con el trabajo, Cortina señala que es el medio por el cual el ciudadano adquiere ingresos y sustentos, obtiene identidad personal, participa social y políticamente, y se educa e humaniza socialmente. Para la autora, el trabajador se compromete

con la evolución de la empresa, asumiendo la noción de ciudadanía empresarial.

Por último, Cortina (1997) también relaciona la dimensión de la ciudadanía económica o empresarial con el tercer sector. Según la autora, la ciudadanía económica de este sector se caracteriza por realizar actividades sin ánimo de lucro, en ámbitos que no están cubiertos por los sectores tradicionales. Asumiendo, al igual que ocurría en el ámbito formal; la responsabilidad, la confianza y los intereses necesarios para realizar un óptimo trabajo.

Siguiendo con esta línea Cabrera (2002), también reseña la importancia de la dimensión económica dentro del marco de ciudadanía actual. De esta forma, la incorpora en su clasificación de ciudadanía, considerando que se debe tener en cuenta que en el mundo empresarial se pueden adquirir bienes intangibles de muy diversos tipos; desde un clima solidario y agradable entre los trabajadores, hasta asumir responsabilidades sociales que influyan en el entorno. En síntesis, Cabrera al igual que le ocurría a Cortina, considera que el mundo empresarial es un espacio en donde es posible hacer ciudadanía y formar a ciudadanos.

Sin embargo, y a pesar de las consideraciones anteriores, la dimensión de ciudadanía económica ha sido objetivo de distintas críticas.

En primer lugar, se discute el énfasis que esta ciudadanía pone en la economía y en el mercado. Según Ramírez (1999), en esta consideración se corre el riesgo de que estos ámbitos se conviertan en sustitutos del ámbito público. Por otro lado, el autor considera que Cortina realiza juicios de valor sobre el trabajo que tienen que ser

revisado. Y por último, Ramírez también cuestiona las funciones altruistas que Cortina incluye como actividades propias del tercer sector. Según el autor, habría que volver a analizar cuidadosamente las acciones que caracteriza a este ámbito.

2.3.12. CIUDADANÍA CRÍTICA

En la actualidad vivimos en sociedades complejas, conflictivas y cambiantes (Gimeno & Henríquez, 2001). Ante esta situación, son varios los autores (Cabrera 2002; Gimeno & Henríquez, 2001; Giroux, 1993; Inglehart, 1996; Mayordomo, 1998) que consideran de gran importancia la formación de ciudadanos críticos.

Para Giroux (1993), un ciudadano crítico es aquel que asume una cultura cívica (con todas sus consecuencias), en la que se pretende la justicia social, la participación activa en la comunidad y el compromiso de plantear nuevas alternativas a los problemas existentes.

Esta concepción de ciudadanía crítica la recoge Cabrera (2002) en la clasificación que hace del modelo de ciudadanía actual. Y la presenta junto con otras dimensiones, como parte esencial del concepto de ciudadanía y de la educación cívica que se debe procurar.

Siguiendo con esta línea, para Gimeno & Henríquez (2001) la dimensión crítica, considera a la ciudadanía un proceso de construcción permanente de derechos y responsabilidades comunes, basada en el respeto a las diferencias, en la que se intenta mejorar las desigualdades e injusticias sociales.

Las autoras señalan como principios fundamentales de la ciudadanía crítica; la justicia, la equidad y la libertad. Y subrayan la

importancia que en esta dimensión tienen los derechos humanos, considerándolos un objetivo a conseguir en la humanización de las personas, los grupos, los pueblos y el planeta en general.

En definitiva, con esta dimensión, se persigue formar a ciudadanos que se guíen por el compromiso y la responsabilidad ante la transformación social de la realidad. Gestionando la sociedad mediante el poder compartido de los miembros de la comunidad y la lógica del servicio.

Gimeno & Henríquez (2001), consideran fundamental para la formación crítica del ciudadano dos elementos éticos que plantea Cortina (1997). Por un lado, señalan la importancia de la formación del carácter. Los ciudadanos deben presentar un perfil de seres capaces de tomar decisiones prudentes. Y por otro lado, subrayan el papel de los DD.HH, considerando el respeto de los mismos desde una moral crítica, lo cual contribuirá a la toma de decisiones moralmente justas por parte de los ciudadanos.

Relacionado con la educación de la ciudadanía crítica, se encuentra las aportaciones de Mayordomo (1998). Para el autor, el aprendizaje de esta dimensión, permite a los ciudadanos adquirir las siguientes habilidades:

- Aumentar las posibilidades y oportunidades de participación.
- Desarrollar la formación cívica en lo que se refiere a nuevas concepciones de ciudadanía.
- Fomentar la interiorización de valores ciudadanos.
- Desarrollar prácticas que explicitan las enseñanzas de los valores y concepciones cívicas.

3.2.13. CIUDADANÍA DIFERENCIADA

Esta concepción de ciudadanía fue planteada por autores como Young (1987) & Pateman (1988), y es recogida por Horrach (2009) en la clasificación que hace de las dimensiones del actual marco de la ciudadanía.

Estos autores defienden la idea de igualdad colectiva. Es decir, ante la existencia de sociedades donde residen diferentes grupos, los teóricos proponen que se apliquen políticas diferenciadas a favor de los grupos minoritarios. Lo que se pretende es proporcionar una discriminación positiva a favor de los grupos marginados de una u otra manera (negros, mujeres, homosexuales etc.), con el fin de alcanzar la equidad plena en la sociedad (Horrach, 2009).

Sin embargo, a pesar de la positividad que encierra la ciudadanía diferenciada y al igual que ocurría con otras dimensiones, esta noción ha sido objeto de diferentes críticas.

En primer lugar, Horrach (2009) señala que en esta dimensión se entiende a la ciudadanía sobredimensionando la diferencia, sin tener ningún privilegio lo común.

En segundo lugar, el autor también plantea que la dimensión diferenciada no permite observar las identidades desde un punto racional. Es decir, en esta concepción se sostiene la idea de que toda diferencia, por el mero hecho de serla, debe ser defendida. Ante esto, Horrach considera que no siempre lo diverso es algo positivo, al menos, no siempre tiene que ser defendido incluso a niveles políticos. Aquí incluiríamos algunas tradiciones que van en contra de los DD.HH.

Y por último, la tercera crítica viene de la mano de Rubio (2007). El autor considera que las discriminaciones positivas, defendidas en esta dimensión, deben tener un límite de tiempo y no convertirse en permanentes. En España, un ejemplo de perduración de una discriminación positiva, se observa en las políticas de normalización lingüísticas aplicadas en algunas comunidades (Baleares, Valencia, etc.). Con esto no se pretende conseguir una igualdad efectiva, sino hacer totalmente lo contrario, es decir, proporcionar auténticos tratos de favor; lo cual produciría pasar de la igualdad inclusiva a la desigualdad segmentaria.

Una vez expuestas y desarrolladas las dimensiones del modelo de ciudadanía actual, a continuación nos centramos en explicar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos¹¹, así como su papel en España, Noruega y Europa.

¹¹ A lo largo de la investigación se hará alusión al área a través del acrónimo E.P.C.D.H

2.4. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

La educación cívica ha ido evolucionando en los diferentes países en función del progreso de los acontecimientos sociales. La conquista de los DD.HH, el fenómeno de la inmigración, las diferentes identidades (locales, europeas e internacionales), así como los problemas ecológicos, entre otros etc... han dado como consecuencia que los diferentes sistemas educativos se planteen la educación en valores que fomenten la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la participación social y el sentido crítico hacia los problemas ecológicos existentes.

En España esta evolución también se ha visto marcada por los fenómenos sociales. De hecho, son varias las situaciones que se han propiciado para incorporar la educación cívica a los diferentes sistemas educativos acaecidos hasta el momento. Pero no es hasta la implantación de la ley educativa actual, cuando no se habla de una asignatura propia que garantiza no sólo la transmisión transversal de los valores.

Por ello en este apartado nos centraremos en primer lugar, en ver la evolución histórica de la educación cívica en el mundo y en España hasta llegar a la ley educativa actual. En segundo lugar, en conocer las peculiaridades del área en la actualidad. Y en tercer lugar, contextualizaremos las características propias del área en España, visto desde la L.O.E, en Europa, a través de un estudio de la Comisión Europea y en Noruega, desde el punto de vista de su legislación educativa actual. Todo ello con el fin de conocer de manera eficaz el contexto que rodea a nuestra muestra objeto de estudio.

2.4.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL ÁREA

La formación ciudadana no es un fenómeno educativo nuevo incorporado en la actualidad. Lo cierto es que ya en la antigua Grecia, más concretamente en Esparta, aparece por vez primera un programa dedicado a dicha formación. Estos programas se planteaban desde un punto de vista dictatorial, en el que se alababan los valores y principios propios y se ridiculizaban y subestimaban los de los otros.

Posteriormente el planteamiento de la educación ciudadana cambia por completo y algunos filósofos como Platón, en su obra *La República*, empiezan a replantearla desde una perspectiva centrada en la convivencia y en la tolerancia hacia los demás. Desafortunadamente estas innovaciones teóricas nunca se llevaron a la práctica educativa.

Desde el final del imperio Romano hasta el siglo XVIII, los sistemas políticos autocrático desestiman la educación ciudadana y no es hasta las primeras revoluciones, cuando se comienza a discernir de nuevo el interés por la misma. La Declaración de Independencia en los Estados Unidos (1776), La Revolución Francesa (1789), y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) sientan las bases de una nueva formación ciudadana, en el que el ciudadano se convierte en protagonista con una serie de derechos y deberes nunca antes obtenidos (Bisquerra, 2008).

Los derechos y libertades logrados hasta el momento, se reflejan en el siglo XIX, con la incorporación de la educación cívica en la mayoría de los sistemas educativos europeos, siendo incluso una de las razones por la que se establece, en ciertos países, la educación primaria obligatoria (González, 2011).

A partir de este momento, nos centraremos en primer lugar, en la evolución histórica de área en nuestro país, para posteriormente desarrollar las razones por las que se llega a implantar la E.P.C.D.H como materia propia.

A) EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL ÁREA EN ESPAÑA

Según el Ministerio de Educación y Ciencia (1985) & la cumplimentación que hace González (2011), la evolución histórica de la formación ciudadana en el sistema educativo español, se refleja en los siguientes documentos:

- Informe de Quintana de 1813. El primer referente de la educación ciudadana en el sistema educativo español se discierne en el Informe de Quintana. Este informe plantea, por vez primera, que la educación elemental debía de ser gratuita, común a todos los ciudadanos y con libertad de enseñanza. Dentro de este tipo de educación, el informe propone, la enseñanza de la participación política y de los derechos y deberes que el alumnado tiene como ciudadanos.

Al igual que ocurriría casi dos siglos después con el área E.P.C.D.H, este informe fue criticado. El miedo a que la enseñanza moral y política en el alumnado promoviesen revoluciones ciudadanas como las de Francia, impedían su aceptación por la totalidad de los sectores educativos.

- El proyecto de Decreto de 1814. Defiende al igual que el informe anterior, la educación como derecho básico del ciudadano. Además, al igual que este, corrobora la libertad de cátedra, la gratuidad y la igualdad de la enseñanza. Plantea por vez primera, la influencia positiva de la formación ciudadana al reino. Asegurando, la

enseñanza moral y religiosa, en la que se incluye el conocimiento de las obligaciones y los derechos en la etapa de educación elemental. En la segunda enseñanza, la formación moral y política se obtendrá a través del área de Historia. Y se considerará que el aprendizaje de los derechos y obligaciones por este alumnado, puede mejorar su comportamiento en la sociedad.

- El Reglamento General de Instrucción Pública de 1921. Este reglamento sienta las bases del sistema educativo español en el trienio liberal. El reglamento ratifica lo dicho en informes anteriores en su título I y II: en el título I hace referencia a la educación de la moral, y de los derechos y obligaciones en la enseñanza elemental, y en el título II se refiere a la enseñanza de la Constitución en la segunda enseñanza. Posteriormente, los absolutistas derogaron el reglamento y comenzaron a trabajar en la enseñanza de unos valores que se adaptaran a los principios de su régimen.

- El Plan del Duque de Rivas de 1836. Este plan incluye dentro de su currículum elementos de religión, moral y política. Entendiéndolos como fundamentales para la formación ciudadana en los contenidos constitucionales del momento.

- La Ley de Moyano de 1857. Aunque constituyó un marco normativo que influyó en el sistema educativo español hasta la llegada de la Ley General de Educación de 1970, la ley de Moyano pretendía más que formar a ciudadanos, formar a buenas personas desde la perspectiva católica. Para ello se basaba en la educación moral y religiosa, quedando de esta forma instaurada los principios educativos de los gobernantes moderados del momento.

- La Ley Orovio de 2 de junio de 1868. La ley supuso el máximo control de la iglesia en el sistema educativo. Perdiéndose incluso los

logros alcanzados hasta el momento, como el de libertad de cátedra. Con la revolución de septiembre de ese mismo año se derogó de inmediato la ley.

- Decreto del 14 de octubre de 1868. Este decreto deroga la ley anterior y renueva la libertad moral cívica y académica, reprimida por los eclesiásticos.

- Decreto del 21 de octubre de 1868. Confirma el decreto anterior sobre todo en lo referente a la libertad de enseñanza. Incluye algunas materias desaparecidas u olvidadas como el conocimiento físico y moral del hombre, los fundamentos de los derechos etc.... Y refleja a lo largo de todo el documento la preocupación por la educación ciudadana, considerando a esta fundamental para la formación de ciudadanos libres y comprometidos con su patria.

- La Constitución de 1876. La creación de esta constitución intenta ser una vía intermedia entre la constitución moderada de 1845 y la progresista de 1969. Se caracterizó por su preocupación por la educación cívica, sobre todo por parte de los progresistas que incluso apostaban por la inclusión de un área específica que la representase en el currículum. Tal y como afirman Mayordomo & Soria (2008), en el siglo XIX las enseñanzas favorecieron la transmisión de valores que repercuten en la formación cívica y en la grandeza de la nación.

- Periodo comprendido entre 1876 y 1936. Este periodo se caracterizó por la influencia europea en el sistema educativo español. Especialmente se debe destacar las aportaciones de la escuela nueva y de los educadores pertenecientes a la Institución Libre de Enseñanza.

- Periodo comprendido entre 1936 y 1970. Este periodo coincide con la dictadura franquista en nuestro país. Durante mucho tiempo el

papel ideológico de la dictadura, impidió formar a los ciudadanos en valores éticos, cívicos y democráticos (Ruiz-Huerta, 2004).

- La Ley General de Educación de 1970. En la última etapa dictatorial resurge la educación en valores. Sobre todo los que se centran en la formación integral de la persona, el espíritu de convivencia, la prevención de la violencia y la responsabilidad social. Sin embargo el contexto político en el que se desarrolla frena la puesta en práctica de la ley educativa.

- La Constitución de 1978. Con la aprobación de esta Constitución se empezaron a realizar regulaciones (ley 19/1979, de 3 de octubre) donde se reflejaba la formación cívica y democrática como apéndices al área de conocimiento del medio en primaria, y de los departamentos de geografía e historia en secundaria.

Pese a este esfuerzo constitucional, la formación cívica asumió con el tiempo el papel subsidiario e instrumental de la alternativa a la enseñanza de religión. Esta situación obligaba al alumnado a elegir otra materia, para asegurarse la clientela a la asignatura de religión, como una especie de castigo injustificado (Bolívar, 1993).

Más adelante se produjeron varias reformas en las enseñanzas medias. En estas reformas se experimentó con la educación para la convivencia como materia común y obligatoria. Igualmente que en el caso anterior, la asignatura resultó ser un fracaso, por falta de definición de los teóricos y por no llevarse a cabo desde un adecuado desarrollo (Fernandez-Enguita, 1991).

- La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo¹² de 1990. No fue hasta esta ley cuando se consideró la

¹² A partir de este momento nos referiremos a ella con el acrónimo L.O.G.S.E

educación en valores y actitudes como parte del ámbito educativo. De tal forma, los contenidos de todas las áreas estaban constituidos además de por su parte conceptual y procedimental, por una parte actitudinal, la cual se tenía que desarrollar y evaluar en todas las áreas curriculares (L.O.G.S.E, 1990).

Bolivar (1998) clasificó el proceso de enseñanza de valores y actitudes en esta ley, a través de tres vías de aprendizajes: a través de los temas transversales que se desarrollan en todas las materias, a través de la materia de ética que comenzaba su impartición en el último curso de la enseñanza obligatoria, y a través de la actuación conjunta de la comunidad educativa al desarrollar el proyecto educativo de centro.

Además el autor afirma que la puesta en práctica de estos aspectos teóricos no se llevó a cabo eficazmente. El profesorado reflejó una actitud pasiva, ya que consideraban la dificultad de integración de estos contenidos, por la falta de tiempo y espacios, en las tareas habituales de clase. Por ello en la gran mayoría de los centros escolares queda la enseñanza de valores y actitudes, como actividades esporádicas que se desarrollaban de forma paralela a la festividad de días puntuales, como por ejemplo el día de la paz.

- La Ley Orgánica de Calidad de la Educación¹³ de 2002. Las dificultades anteriores, unidas a los nuevos tiempos de calidad de los resultados, hicieron que en la nueva ley educativa se silenciase la educación en valores, y los temas transversales se dividieron en dos versiones, la confesional y la no confesional. De este modo, solamente en las siguientes áreas se tenían en cuenta este tipo de enseñanza:

¹³ A partir de este momento cuando nos refiramos a esta ley utilizaremos su acrónimo L.O.C.E

para el alumno religioso quedaba derogada en la asignatura de religión, mientras que para el alumnado laico de educación secundaria, se percibía esta formación a través de la asignatura denominada Sociedad, Cultura y Religión (L.O.C.E, 2002).

- La Ley Orgánica de Educación¹⁴ de 2006. El cambio político del momento conllevó la derogación de la legislación educativa anterior. Finalmente con la aprobación de la ley educativa vigente, se instaura de nuevo una asignatura encargada de la formación cívica del alumnado. Esta área se denomina Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en primaria y secundaria, y Filosofía y Ciudadanía en bachillerato¹⁵ (L.O.E, 2006).

B) ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS QUE FUNDAMENTAN LA IMPLANTACIÓN DEL ÁREA DE E.P.C.D.H EN ESPAÑA.

España se ve influida por una serie de acontecimientos históricos mundiales que tienen como consecuencia el resurgimiento de la educación cívica en el país (Naval, 2003):

1. Preocupación por la salud y la estabilidad de la democracia. Al igual que ocurre en otros países democráticos occidentales, en nuestro país, se aprecia una carente participación política sobre todo por parte de los más jóvenes.
2. El masivo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este hecho replantean nuevas formas de relacionarse que demandarán de la formación cívica, para que estas relaciones se den de forma óptima.

¹⁴ A partir de este momento cuando nos refiramos a esta ley utilizaremos su acrónimo L.O. E

¹⁵ Para conocer las características del área en la actual ley educativa, se recomienda ver el apartado 2.4.3 Situación actual del área de E.P.C.D.H.

3. El fenómeno de la globalización y de la ciudadanía europea. La pérdida de raíces propias enmarcadas en una sociedad intercultural por excelencia, ha dado lugar a que en los últimos años se incremente la violencia racista en las escuelas y en las calles, a que aparezcan movimientos separatistas extremos o a que surjan nuevos brotes racistas, entre otros muchos fenómenos anti cívicos.

En nuestro país, la convivencia intercultural y las necesidades que esta conlleva, se intenta fomentar desde la legislación educativa actual. Esta ha apostado por la educación en valores, como el mejor medio para formar a ciudadanos solidarios, respetuosos, críticos y activos capaces de integrarse y participar en la vida pública española (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004).

Además de las razones internacionales anteriores, la implantación del área en nuestro país se ha producido por los siguientes fenómenos:

1. El fracaso de los temas transversales como fuente de formación ciudadanas en el currículum escolar (Bolívar, 2007). El intento que se hizo en la L.O.G.S.E por integrar, de forma transversal, la educación cívica en el currículum escolar, no dio resultado. El fracaso se debió a la mala organización por parte del profesorado, que tuvieron dificultades para seleccionar los contenidos transversales e introducirlos en el proyecto curricular de área. Esto junto con el cambio de ley educativa (L.O.C.E.), en la que primaba más los resultados académicos, dio lugar a que en España, la educación en valores y más concretamente en valores cívicos se convirtiesen

en unos contenidos olvidados. Como consecuencia estudios como los de Tiana (2009), reflejan el aumento de la violencia, la falta de respeto a los bienes públicos, el excesivo consumo de algunas sustancias perjudiciales para la salud o la poca participación política de los jóvenes españoles.

2. Las recomendaciones hechas en la Unión Europea relacionada con la materia. Destacamos en este apartado las que consideramos de mayor relevancia. Desde 1997 el Consejo de Europa manifiesta su voluntad de desarrollar la educación para la Ciudadanía Democrática y la educación para los Derechos Humanos en los estados miembros.

En el año 2002 el Consejo de Ministros estableció una guía, en la que se recomendaba los objetivos, contenidos y métodos que debía poseer la Educación para la Ciudadanía en Europa. Entre estas recomendaciones se deja claro, que en todos los niveles del sistema educativo se debe contribuir a la aplicación de esta área, bien como materia específica o como tema transversal. Estas recomendaciones necesita de enfoques multidisciplinares para su aplicación en el currículum, que faciliten la adquisición de los conocimientos, actitudes y competencias necesarias para que las personas convivan en armonía en una sociedad democrática y multicultural (Consejo de Europa, 2002).

En el año 2005, el Consejo de Ministros declaró este como el año europeo de la ciudadanía a través de la educación (Eurydice, 2005). Lo que se perseguía era resaltar el papel de la educación en la formación ciudadana, y proponer modificaciones en la política educativa, con el fin de

desarrollar una educación ético-cívica que sirva para impulsar la educación en valores (Mayoral, 2007).

Por otro lado, en marzo del año 2002, la Unión Europea en la estrategia de Lisboa, acuerda entre otros como objetivos fundamentales a conseguir hasta el año 2010, la inclusión social y la formación cívica (Gonzalez, 2011). Y en el año 2006, promueve el programa denominado Europa con los Ciudadanos, con el fin de conseguir los siguientes objetivos (Comisión Europea, 2006):

- Brindar a los ciudadanos la oportunidad de interactuar y participar en la construcción de Europa.
- Forjar una identidad europea, basada en valores, historia y cultura común.
- Mejorar la comprensión entre los ciudadanos europeos, a través del respeto y la tolerancia a la diversidad cultural y lingüística, a la vez que se contribuye al diálogo intercultural.

3. Las indicaciones propuestas en nuestra propia Constitución. La Constitución de 1978, hace alusión a la formación cívica de los españoles en varios artículos.

- Artículo 27.2. En este artículo se expone que el objetivo de la educación será el pleno desarrollo de la personalidad del ciudadano, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos fundamentales.
- Artículo 10.1. En el que se expresa que el respeto a la ley y a los derechos de los demás, así como a su dignidad y al

propio desarrollo, son hechos que fundamentan el orden político y la paz social.

- Artículo 10.2. En el que se formula que la normativa de los derechos fundamentales y de las libertades constitucionales se interpretarán en conformidad con la D.U.D.H. y con los tratados internacionales.

Estos artículos reflejan como afirma Mayoral (2007) la inspiración constitucional en valores de convivencia. Como consecuencia, la E.P.C.D.H debe fomentar estos valores, con objetividad, con neutralidad y con transparencia, con el fin de garantizar la convivencia pacífica y armoniosa en la que se basan.

2.4.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR E.P.C.D.H?

El concepto actual de la materia de E.P.C.D.H ha sido definido por numerosos autores (Bolivar, 2007; Consejo de Europa, 2002; Eurydice, 2005 ; Tiana, 2009). Todos ellos coinciden con la definición que hace Bisquerra (2008), a la cual aludimos por parecernos la más completa en su concepción. Para el autor, esta materia engloba un conjunto de valores, competencias, conocimientos y sentimientos que fundamenta la formación del ciudadano activo. Además señala que la realización en la práctica de las actividades que definen a la materia, permite al alumnado ejercer sus derechos y responsabilidades, así como ejercer su papel activo en la vida democrática. En definitiva, Bisquerra sintetiza su definición en la idea de que la E.P.C.D.H implica aceptar las responsabilidades propias, respetar los derechos de los demás y valorar la diversidad social y cultural de las sociedades democráticas.

Otro aspecto importante a considerar de la situación actual de la materia son los objetivos que esta persigue. Como en el caso de la definición, el fin que persigue el área ha sido propuesto por diversos autores (Bisquerra, 2008; Consejo de Europa, 2002; Eurydice, 2005; Gonzalez, 2011). A continuación, manifestamos la puesta en común de todos ellos:

1. Fortalecer las sociedades democráticas a partir de la enseñanza y afianzamiento de la cultura democrática.
2. Promover el sentimiento de pertenencia y de compromiso hacia la sociedad democrática.
3. Aumentar el conocimiento de los valores fundamentales compartidos en la Unión Europea, contribuyendo así a la construcción de una sociedad europea más justa, más libre y más tolerante.
4. Orientar al alumnado hacia la cultura política.
5. Ofrecer las herramientas y los conocimientos necesarios para desempeñar la participación activa en la sociedad.
6. Impulsar el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores que los respalden.
7. Desarrollar hábitos y competencias para la convivencia ciudadana en democracia. Respetando unas normas básicas y fomentando un sentido de responsabilidad como ciudadanos.
8. Formar a ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones, y comprometidos social y políticamente.

La E.P.C.D.H es una materia que intenta dar respuestas a las necesidades sociales actuales. Por ello entre los temas que trata se encuentran: el modo de funcionar de la democracia, los derechos, las

libertades y las responsabilidades ciudadanas, la ciudadanía democrática en la Unión Europea, los procesos políticos, financieros y jurídicos, la educación intercultural, la comprensión internacional etc.

Todos estos temas, se transmiten a través de la potenciación de los valores de dignidad, igualdad, resolución de conflictos, responsabilidad social y propia, respeto, tolerancia, actuar de acuerdo a un código moral, coraje para defender un punto de vista, civismo y respeto por la ley, cambio de actitud en función de la evidencia, igualdad de oportunidades, interés por los derechos humanos, interés por el medio ambiente, etc. (Bisquerra, 2008)

Para la práctica de estos valores, el alumnado ha de adquirir una serie de competencias. Es decir, además de conocer los conceptos propios del área, el estudiante ha de saber poner en práctica dichos conocimientos en diversas situaciones (Marchesi, 2006). La asignatura se relaciona directamente con la competencia social y ciudadana, pero también contribuye a desarrollar algunos aspectos destacados de otras competencias básicas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Según la Comisión Europea (2006) las competencias sociales recogen las formas de comportamientos que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Y las competencias cívicas preparan a la persona para participar en la vida cívica, gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. Estas competencias se desglosan en conocimientos, capacidades y actitudes, tal y como se observa en la tablas 15 y 16 que se presentan a continuación.

Tabla 15. Cuadro resumen de las competencias sociales de la Comisión Europea

Competencias sociales		
Conocimiento	Capacidades	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Entender el modo en que las personas se procuran el bienestar físico y mental - Saber un estilo de vida saludable y contribuir a ello - Conocer los códigos de conductas aceptados por las distintas sociedades y entornos - Conocer los conceptos de grupo, de igualdad, de sociedad y de cultura - Comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de la Unión Europea - Percibir como la identidad nacional interactúa con la europea 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse de manera constructiva - Mostrar tolerancia - Expresar y comprender diferentes puntos de vistas - Negociar inspirando confianza - Sentir empatía - Gestionar el stress y la frustración - Distinguir la esfera profesional de la privada 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración - Seguridad en uno mismo - Integridad - Interés por el desarrollo socioeconómico y la comunicación intercultural - Poseer diversidad de valores - Respetar a los demás - Estar dispuesto a superar prejuicios y comprometerse

Tabla 16. Cuadro resumen de las competencias cívicas de la Comisión Europea

Competencias cívicas		
Conocimiento	Capacidades	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía, derechos civiles, derechos de la Unión Europea y derechos internacionales - Historia contemporánea y de los hechos más destacados nacionales e internacionales - Valores, objetivos y política de los movimientos políticos y sociales - Integración europea, sus estructuras y sus principales objetivos y valores - Conciencia de las diversas identidades culturales europeas 	<ul style="list-style-type: none"> - Interactuar en el ámbito público - Solidaridad - Resolución de conflictos en la comunidad - Reflexión crítica y creativa - Participación en las actividades de la comunidad - Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Pleno respeto de los derechos humanos - Igualdad, apreciación y comprensión de los diferentes sistemas de valores interculturales - Manifestar el sentido de pertenencia local, europea e internacional - Apoyo a la diversidad y cohesión social y al desarrollo sostenible

El área de E.P.C.D.H contribuye también a fomentar la competencia de aprender a aprender, a través de la educación afectiva emocional y de la enseñanza de las relaciones entre inteligencia, emociones y sentimientos. Además el área también favorece la adquisición de la competencia básica denominada autonomía e iniciativa personal, ya que se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades. Y a la competencia de comunicación lingüística gracias al uso sistemático del debate, a la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, al análisis explícito e implícito de fuentes diversas como los medios de comunicación y al uso de términos y conceptos relacionados con el análisis social (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Todo ello, teniendo en cuenta que el desarrollo de las competencias es un proceso acumulativo. Para cada edad existe un nivel de competencias apropiadas, que una vez adquiridas facilita el desarrollo de competencias superiores (Cardona, 2008).

En el desarrollo de las competencias del área de E.P.C.D.H influyen también los contenidos que esta concierne. Bisquerra (2008) distingue tres grandes categorías de contenidos, que engloban cada uno de ellos una serie de competencias específicas: conocimiento cívico, pensamiento cívico y habilidades participativas, y disposiciones cívicas y participación (ver tabla 17).

Tabla 17. Categoría de contenidos y competencias del área de E.P.C.D.H

Conocimiento cívico <ul style="list-style-type: none">• La vida cívica, la política y el gobierno• Los fundamentos del sistema político, la constitución• Derechos y deberes. Los derechos Humanos• La democracia• Las relaciones con otros países. Política internacional• Los roles de un ciudadano en democracia
Habilidades (Intelectuales y participativas) <ul style="list-style-type: none">• Identificar y describir• Explicar y analizar• Evaluar, tomar posiciones y defenderlas• Interactuar, debatir, solución de conflictos• Controlar, dirigir un grupo• Influenciar
Disposiciones cívicas y de participación <ul style="list-style-type: none">• Ser un miembro autónomo• Asumir responsabilidades ciudadanas (personales, políticas y económicas)• Respetar los valores individuales. Dignidad, justicia, libertad, igualdad y honestidad• Participar en cuestiones cívicas• Promover el funcionamiento de la democracia constitucional

En estos contenidos se observa el sesgo tradicional de la historia y de las ciencias sociales. Con respecto a esto, y a pesar de que la finalidad principal del área es desarrollar competencias y no sólo aumentar conocimientos, diferentes investigaciones han puesto en evidencia el desarrollo de las competencias del

área, señalando una sobrerrepresentación de conocimientos teóricos relacionados con la historia (NCLC, 2006).

Dicho esto, parece lógico, distinguir dos perspectivas en el área de E.P.C.D.H. La perspectiva política (Botella & Casas, 2002) centrada en los conocimientos, y la perspectiva de desarrollo humano (Bisquerra, 2008) cuyo fin es el desarrollo de las competencias. Ambas perspectivas son complementarias para la perfecta transmisión del área, siendo la práctica educativa un reflejo de la influencia de las dos. Es decir, en la práctica educativa el enfoque político puede incluir desarrollo de competencias, pero el tiempo dedicado a los conocimientos será superior. Este hecho se produce en sentido opuesto si nos referimos al enfoque de desarrollo humano.

Ambos enfoques se describen en la siguiente tabla.

Tabla 18. Perspectivas del área de E.P.C.D.H

Enfoques del área de E.P.C.D.H	
Político	Desarrollo Humano
<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en los aspectos legales, jurídicos y políticos - Derechos y deberes - Historia de la ciudadanía y la democracia - La Constitución - Estructura política - La nación y el estado - Las elecciones y el voto - Enfoque teórico - Las obligaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en lo social - Aprender a convivir - Competencias sociales - Competencias comunicativas - Competencias emocionales - Competencia crítica - Resolución de conflictos - Prevención de la violencia - Redes de apoyo - Acceso a los recursos - Desarrollo del bienestar - Énfasis en la voluntad y en las acciones

2.4.3. SITUACIÓN ACTUAL DEL ÁREA DE E.P.C.D.H

Dado que nuestra investigación se desarrolla en España y en Noruega con el alumnado de 2º y 9º curso respectivamente. En este apartado nos centramos en desarrollar la situación del área en estos países (ver tabla 19).

Tabla 19. Cuadro comparativo España vs Noruega

	Diferencias del tratamiento de la educación cívica (España vs Noruega)		
	Etapa educativa	Denominación del área	Enfoque
España	Primaria	E.P.C.D.H (tres últimos cursos)	Independiente
	Secundaria	E.P.C.D.H (tres primeros cursos) Educación ético-cívica (4º curso)	Independiente
	Bachillerato	Filosofía y Ciudadanía	Independiente
Noruega	Primaria	Historia, Geografía y estudios sociales	Integrada y tema transversal
	Secundaria inferior	Historia, Geografía y estudios sociales	Integrada y tema transversal
	Secundaria Superior	Educación cívica	Independiente

La diferencia principal entre ambos países es que en España se encuentra implantada el área de E.P.C.D.H como medio de trasmisión de valores de manera independiente, mientras en Noruega la transmisión de valores cívicos se produce a través de las áreas de Estudios Sociales; Cristianismo, Religión y Ética; y Clase y Consejo de Alumnos.

En los siguientes apartados nos dedicaremos a desarrollar de manera exhaustiva el tratamiento de la educación cívica en ambos países.

A) EL ÁREA DE E.P.C.D.H EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA Y LA CONTROVERSIA SURGIDA TRAS SU IMPLANTACIÓN

En nuestro país la legislación vigente introduce, por primera vez, esta materia en los centros escolares. Se intenta con ello, dar un lugar destacado en el currículum al conjunto de actividades educativas y nuevos contenidos referidos a esta educación (L.O.E, 2006). En definitiva, se incluye una materia que aborda los valores asociados a la concepción democrática de la organización social y política (M.E.C, 2004), que no puede considerarse en ningún caso alternativa o sustituta de la enseñanza religiosa, ni debe entrar en contradicción con la educación en valores que se realiza con carácter transversal en el resto de las materias.

Ya en el preámbulo de la L.O.E, apreciamos el papel relevante que tiene el área en dicha legislación. En este apartado,

se destaca fundamentalmente la finalidad de la misma y el papel que cumple con respecto a la educación en valores del alumnado.

Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global (L.O.E, 2006: Preámbulo).

También en el capítulo I, se observa la importancia de la materia. Más concretamente, en el artículo 1.c. y 2.1.k. referidos a los principios y fines de la educación, se refleja explícitamente la esencia del área de E.P.C.D.H.

Textualmente entre los principios que la educación debe cumplir, se encuentra:

La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (L.O.E, 2006: Art 1.c.).

Y entre los fines que persigue la educación, se redacta:

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (L.O.E, 2006: Art. 2.1.k).

Del mismo modo, la materia está representada en los artículos 17, 23 y 33. Estos artículos se dedica a los objetivos de las etapas educativas de Primaria, Secundaria y Bachillerato respectivamente. Centrándonos en la etapa en la que se realiza nuestro estudio (Educación Secundaria Obligatoria) (E.S.O), los objetivos de etapa que hacen referencia a cuestiones relacionadas con el área son:

- *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- *Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*
- *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*
- *Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*
- *Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los*

hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

- *Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación (L.O.E, 2006: Art 23.)*

Por último, la L.O.E expone la organización de los cursos de las diferentes etapas en los artículos 18,24 y 34. Con respecto a esto, en lo que se refiere a la E.P.C.D.H, se estipula que el área se implantará en uno de los dos últimos cursos del tercer ciclo de Educación Primaria y en uno de los tres primeros cursos de Secundaria, quedando en manos de las comunidades autónomas la elección del curso. Además en cuarto de Educación Secundaria, se imparte de manera obligatoria la asignatura denominada Educación Ético-Cívica (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Y en bachillerato, la asignatura se oferta de manera común a todas las especialidades de bachiller existentes y en este caso se denomina Filosofía y Ciudadanía.

Centrándonos en el área de E.P.C.D.H que se imparte en la etapa de E.S.O, el currículum de la materia en dicha etapa, se sustenta de las recomendaciones aportadas por el Consejo de Europa y la Constitución Española.

En primer lugar el Consejo de Europa, recomienda tener como objetivo de los sistemas educativos, el de promover el aprendizaje de los valores democráticos y la participación democrática, con el fin de preparar a ciudadanos activos (Consejo de Europa, 2002). Por otro lado, la Constitución hace alusión a cuestiones relacionadas con la educación cívica en tres artículos. De los cuales se obtienen las siguientes recomendaciones: a) en el artículo 1.1, se establecen como valores fundamentales a tener en cuenta en la convivencia social los de libertad, justicia, igualdad y pluralismo político. b) En el artículo 14, se recomienda el rechazo a cualquier tipo de discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social. c) En el artículo 27.2, se sustenta la idea de que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, que debe comprenderse según lo establecido en la D.U.D.H y en los acuerdos internacionales ratificados por España (Constitución Española, 1978).

Siguiendo estas recomendaciones, se establece como objetivo fundamental de la materia, en la etapa de Educación Secundaria, favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras mediante la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad. Además se pretende la formación de futuros ciudadanos con criterios propios, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman

sus deberes y desarrollen hábitos cívicos ejerciendo la ciudadanía de forma eficaz y responsable.

Estos objetivos fundamentales se concretan en los siguientes objetivos específicos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 718):

- 1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.*
- 2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.*
- 3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.*
- 4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.*
- 5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y*

oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

- 6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*
- 7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.*
- 8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia.*
- 9. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.*
- 10. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.*
- 11. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el*

subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

12. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

13. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

14. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

Para lograr estos objetivos, la asignatura se basa en los principios de ética personal y social e incluye contenidos que no han de tratarse de forma cerrada sino como un elemento de reflexión. Estos contenidos se categorizan en bloques, que van desde lo personal y lo más próximo, a lo global y más general. En definitiva, lo que se pretende es plantear el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social.

De esta forma, los contenidos se distribuyen en los siguientes bloques, y se especifican en los apartados que

exponemos a continuación de cada bloque (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 718):

1. Bloque 1. Contenidos comunes. Son aquellos encaminados a desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la reflexión y la participación. Entre ellos se encuentran el entrenamiento en el diálogo y el debate, la aproximación a la diversidad personal y cultural, y la valoración crítica de las desigualdades.

A. Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros.

B. Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta.

C. Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados.

D. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla.

E. Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

2. Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación. Trata aspectos relacionados con las relaciones humanas (el respeto a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad). Además se abordan aspectos

relativos a la participación en el centro escolar y el compromiso con actividades sociales que tengan como finalidad una sociedad justa y solidaria. Se especifican en:

- A. Autonomía personal y relaciones interpersonales.*
- B. Afectos y emociones.*
- C. Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales.*
- D. La familia en el marco de la Constitución española.*
- E. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.*
- F. Cuidado de las personas dependientes.*
- G. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.*
- H. Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.*
- I. La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.*

3. Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos. Con estos contenidos se prosiguen los conocimientos adquiridos en primaria y se reflexionan sobre los principios recogidos en los textos internacionales, que hablan de la violación de los DD.HH y de las actuaciones que los tribunales nacionales e internacionales realizan cuando esas situaciones se producen. Se especifican en:

- A. Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales.*
 - B. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales.*
 - C. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos.*
 - D. Igualdad de derechos y diversidad.*
 - E. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.*
 - F. La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.*
4. Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI. Estos contenidos se relacionan con la diversidad social y con el funcionamiento del estado español. También se analiza el papel de los servicios públicos, sus responsabilidades, sus prestaciones y mejoras y el compromiso de los ciudadanos al mantenimiento de los mismos. Se especifican en:
- A. El Estado de Derecho: su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías.*
 - B. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.*

- C. Diversidad social y cultural.*
 - D. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural.*
 - E. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.*
 - F. Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos.*
 - G. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos.*
 - H. Compensación de desigualdades.*
 - I. Distribución de la renta.*
 - J. Consumo racional y responsable.*
 - K. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores.*
 - L. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales.*
 - M. Estructura y funciones de la protección civil.*
 - N. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados.*
 - O. La circulación vial y la responsabilidad ciudadana.*
 - P. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.*
5. Boque 5. Ciudadanía en un mundo global. Estos contenidos abordan cuestiones relacionadas con las desigualdades, con el proceso de globalización, con los principales conflictos del mundo actual y con el papel de los organismos internacionales. Se especifican en:
- A. Un mundo desigual: riqueza y pobreza.*

- B. La «feminización de la pobreza».*
- C. La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza.*
- D. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo.*
- E. Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz.*
- F. Derecho internacional humanitario.*
- G. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz.*
- H. Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad.*
- I. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.*

Por último y concluyendo con lo referente al área en la legislación española, el Ministerio de Educación y Ciencia, especifica también los criterios de evaluación que debe seguirse en la enseñanza de la E.P.C.D.H. Entre ellos encontramos los siguientes (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006: 720):

- 1. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio.*

2. *Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.*
3. *Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.*
4. *Identificar los principios básicos de las Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres*
5. *Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobiernos municipales, autonómicos y estatales.*
6. *Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.*
7. *Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja*

convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.

8. Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.

9. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.

No podemos terminar de comentar la situación del área en España, sin hacer una breve alusión a las reacciones surgidas tras la implantación de la asignatura.

Los sectores más conservadores de la sociedad española, vieron en la asignatura un manual de adoctrinamiento social que hacían peligrar los pilares básicos que estos defendían (Díez, 2010). Este hecho tuvo como consecuencia un abierto debate social y político que quedó reflejado en los medios de comunicación del momento y en las sentencias de los tribunales españoles.

La confrontación hacia la asignatura surge en la sociedad española principalmente por tres motivos (Díez, 2010):

1. Por considerarse una materia novedosa en los contenidos expuestos. La controversia surge en los contenidos

relacionados con el laicismo, las nuevas familias, la defensa de una sexualidad libre, la información de la píldora del día siguiente y algunas críticas hechas hacia la iglesia católica.

2. Por el papel del profesorado que la imparte. El miedo a que estos adoctrinen al alumnado, a través del manual escolar, a favor de sus propias ideologías, sientan las bases de multitud de quejas hacia la asignatura.
3. Por considerarse incompatible con los valores transmitidos en la enseñanza religiosa impartida por los centros escolares privados o concertados y por la propia familia.

Estos hechos tuvieron como consecuencia, multitud de reivindicaciones legales sobre el derecho de objeción de conciencia hacia la asignatura.

Diversos tribunales superiores de justicia españoles (Asturias, Junta de Andalucía, Cantabria, entre otros) coincidieron en reconocer el derecho a la objeción de conciencia al alumnado de la materia, como un derecho constitucional derivado de la libertad ideológica y religiosa. Además afirmaron que el contenido de la materia incidía en las convicciones morales del alumnado y de sus padres. Sin embargo, la controversia se dirimió de distinta forma en los diferentes juzgados (Ruano, 2010).

Ante estas reivindicaciones, numerosos filósofos, sociólogos y profesionales educativos, salieron en defensa de la materia. Entre ellas, destacamos la defensa hecha por Calasanz en su

cátedra denominada Educación para la Ciudadanía: Razones y Reacciones (Corzo, 2010). Calasanz resalta la exageración de la polémica española surgida alrededor del área y la considera innecesaria sobre todo por varias razones:

- Por la escasez horaria del área (1,5% del horario de primaria y un 2,7% del horario de secundaria).
- Porque los contenidos que algunos consideran novedosos, ya estaban presentes en la educación española, y no sólo de manera transversal, sino también, en los contenidos de Ciencias Sociales y de Ética.
- Por la libertad de cátedra del profesorado. Relacionado con esto, está el comunicado del sindicato STEs-i en el que entre otras cosas se pedía respeto por el profesorado de la asignatura y su labor de educar y enseñar más que el de adoctrinar.
- Por el carácter propio de los centros escolares garantizados por las leyes españolas.
- Por ser un área compatible con la educación, moral y religiosa que cada persona elija, no sólo en los centros privados y en la familia, sino también en los centros públicos en donde la enseñanza religiosa abarca los diez cursos de la educación obligatoria y no sólo tres cursos, como ocurre con la Educación para la Ciudadanía.
- Por la gran variedad de libros de textos que han surgido, en los que se trata de forma distinta los contenidos más controvertidos.

Actualmente y tras el cambio político acaecido en los últimos meses, existe una nueva propuesta educativa que

modificará la actual E.P.C.D.H por una nueva área denominada Educación Cívica y Constitucional.

B) EL ÁRES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EUROPA Y SU CONSTEXTUALIZACIÓN EN NORUEGA

Los países europeos, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, transmiten a través de sus sistemas educativos, valores cívicos, democráticos y plurales. Las diferencias surgen, cuando esta transmisión se produce de forma transversal, como materia integrada en otra materia, o como materia independiente, en la que también se puede distinguir si se oferta de forma optativa u obligatoria. En las siguientes imágenes se puede observar la forma en que los diferentes países europeos transmiten valores. Debemos tener en cuenta que las imágenes corresponden al estado de la cuestión el curso 2004-2005, por lo que en aún no se refleja el estado actual de la materia en nuestro país.

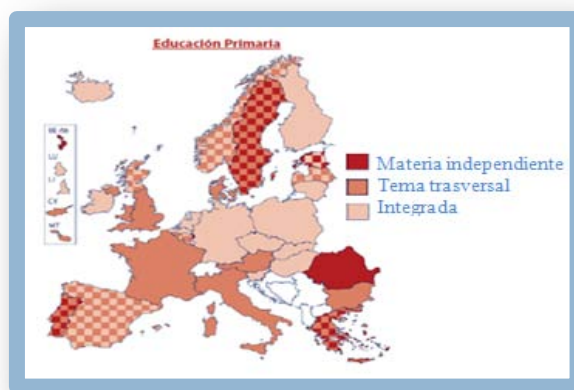


Ilustración 9. Valores cívicos, democráticos y plurales en Educación Primaria (Eurydice, 2005)

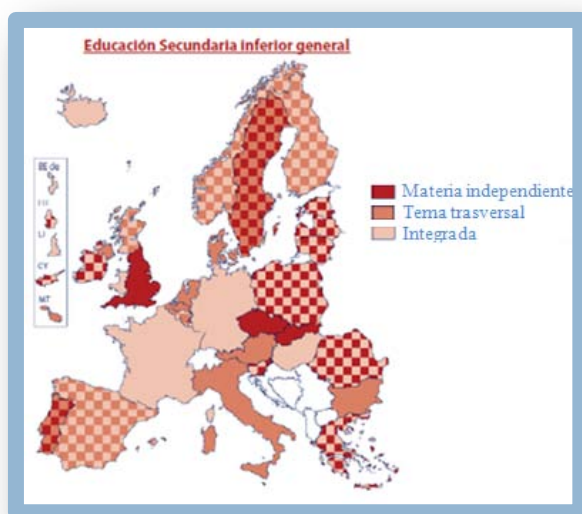


Ilustración 10. Valores cívicos, democráticos y plurales en Educación Secundaria inferior (Eurydice, 2005)

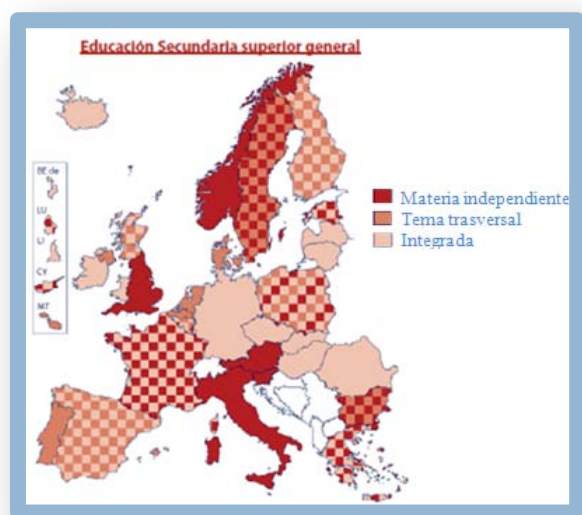


Ilustración 71. Valores cívicos, democráticos y plurales en Educación Secundaria Superior (Eurydice, 2005)

Según el estudio realizado por Eurydice (2005), además de las diferenciaciones en la forma de transmitir los valores, los países europeos difieren también en los contenidos que conciernen a esos valores. Así por ejemplo, en los contenidos relacionados con la familia, en Finlandia se dan contenidos de las familias monoparentales y los matrimonios homosexuales, en Suecia se comenta el derecho de las parejas que viven juntas sin estar casados, en Polonia se centra el tema de las familias desde una posición conservadora y en Bulgaria este tema se centra en la familia ortodoxa pasando a pies puntilla por las familias monoparentales (Carrillo, 2011).

Dado que nuestro estudio es una comparación entre nuestro país y Noruega. A continuación nos centramos en conocer la situación de este último con respecto a la educación cívica.

En Noruega la educación para la ciudadanía no se oferta como asignatura independiente en las etapas de educación primaria y educación secundaria inferior. Ofreciéndose, por el contrario, en la etapa de educación secundaria superior, como materia independiente, denominada Educación Cívica, cuya carga lectiva son de dos clases a la semana en el 12º curso (Eurydice, 2005). Además en esta última etapa, se ofertan otras asignaturas opcionales relacionadas con la educación cívica del alumnado, estas son; Derechos Humanos, Norte-Sur, Mediación entre Iguales y Filosofía Política. Al margen de la asignatura de Sociología obligatoria para la etapa, cuyos contenidos se

relacionan con la antropología social (en el 12º curso), con el hombre y la sociedad, y con la política noruega e internacional (en el 13º curso).

Centrándonos en el curso que nos concierne en el estudio (9º curso de la etapa de educación secundaria inferior), cabe mencionar que las áreas que están directamente relacionadas con la educación cívica del alumnado son las denominadas Estudios Sociales; Cristianismo, Religión y Ética; y Clase y Consejo de Alumnos.

La primera asignatura abarca los cursos de 1º al 10º, es la tercera área más grande en la escuela obligatoria y se enseña en dos clases de 40 minutos por semana. En los cursos del 5º al 10º, los contenidos del área se dividen en contenidos de Historia (acontecimientos desde 1750 hasta nuestros días), de Geografía (contenidos relacionados con la igualdad y con las desigualdades mundiales) y de Estudios sociales (contenidos relacionados con la participación y el gobierno). En esta área, también se trabaja la identidad de ciudadanía europea e internacional. De tal forma que en los contenidos de historia; se estudian temas relacionados con el Consejo Noruego, la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas, la Convención de los Derechos del Niño y la D.U.D.H. Y en los contenidos geográficos, se conocen aspectos de otros países.

La segunda asignatura mencionada, (Cristianismo, Religión y Ética) se relaciona con aquellos contenidos que hacen referencia a la ética y a las diferentes confesiones religiosas. Al igual que ocurre con el área anterior, se oferta de manera

obligatoria a todo el alumnado durante los diez primeros cursos de enseñanza.

Y por último, el área de Clase y Consejo de Alumnos, se oferta como materia obligatoria en los curso de 8º al 10º y ofrece contenidos relacionados con la participación y el conocimiento en casa, en la escuela y en la sociedad.

Además de estas asignaturas, debemos mencionar que el sistema educativo noruego, hace hincapié en la enseñanza de la lengua inglesa, ofertándola como área obligatoria desde 1º de la etapa de primaria, llegando incluso a ofertar un segundo idioma en el 8º curso de dicha etapa. Lo cual favorecerán las relaciones internacionales de los futuros ciudadanos noruegos y facilitarán la ciudadanía europea entre sus súbditos.

Estas asignaturas están muy relacionadas con lo que la legislación educativa noruega recalca en su preámbulo. Aquí se muestra la finalidad de la educación cívica en el país, destacando que la educación primaria y secundaria inferior, ayudará a la cooperación y de acuerdo con el hogar, favorecerá la educación cristiana y moral, el desarrollo de las capacidades espirituales y corporales, y el conocimiento eficaz para que puedan convertirse en seres humanos benéficos e independientes en el hogar y en la sociedad. Además la educación deberá promover la igualdad humana y de oportunidades, la libertad espiritual y la tolerancia, la conciencia ecológica y la responsabilidad colectiva internacional (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998).



CAPÍTULO 3. INVESTIGACIONES REACIONADAS CON EL ESTUDIO

- 3.1. La transmisión de valores en los manuales escolares**
- 3.2. Los valores adquiridos por el alumnado adolescente**

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL ESTUDIO

En este apartado hacemos una revisión de las investigaciones más relevantes relacionadas con la temática de nuestro estudio. Es por ello que exponemos a continuación, aquellas investigaciones relacionadas con la transmisión de valores emergentes de los DD.HH a través de los manuales escolares, y aquellos estudios relacionados con la adquisición de valores por parte del alumnado adolescente.

3.1. LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LOS MANUALES ESCOLARES

Según López (2001) los libros de textos, constituyen unos de los recursos más importantes con el que cuenta el profesorado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

No es más ni menos que la casi totalidad del currículum (Selander, 1995, p. 132). Precisamente es esto, es decir, conocer si los libros de texto responden a los objetivos y contenidos planteados en el currículum, lo que desde hace ya varias décadas fundamentan las líneas de investigación de multitud de autores (Apple & Smith, 1991; Escolano, 1992; Godson, 1995; López, 2001; Selander, 1995). Pero los cambios sociales acaecidos por la inmigración, hicieron al igual que en otras áreas, centrar las investigaciones de los libros de texto en nuevas líneas destinadas a conocer el papel de estos materiales en el interculturalismo, la paz y la tolerancia (Argibay, Celorio, & Celorio, 1991; Calvo,

1989; Portera, 2004a), la convivencia, la integración sociocultural (Ducret, 1998; Hubert, 1998) o en la transmisión de valores (Guijarro, 2005; Meyer, Bromley, & Ramirez, 2010; G. Ortiz, 2005).

Es en esta última línea donde se centra nuestro estudio, más concretamente en la transmisión de valores emergentes de los DD.HH, o como los hemos nombrado a lo largo de esta tesis, en la transmisión de valores interculturales a través de los manuales escolares de E.P.C.D.H.

Según Meyer, et al. (2010) los manuales escolares son un medio de instrucción, y como tal deben reflejar las demandas educativas producidas por los cambios sociales.

Los primeros cambios sociales se produjeron después de la segunda guerra mundial, cuando surgieron nuevos movimientos que trataban de difundir por todo el mundo los DD.HH (Lauren, 2003). Como resultado a este movimiento brotaron nuevas reglas, en donde por primera vez las decisiones del estado podían ser cuestionadas en temas que habían sido inverosímiles unas pocas décadas atrás (Elliott & Boli, 2008).

Al principio de la posguerra se hizo hincapié en los derechos propios de las naciones, pero con el paso del tiempo se empezó a reclamar los derechos individuales de las personas y se comenzó a considerar como miembros que formaban la misma comunidad humana mundial (Ramirez, 2006; Stacy, 2009). Es en este momento histórico, cuando el movimiento pro DD.HH se amplió desde el marco meramente jurídico al marco educativo, y

a partir de 1970 la educación en DD.HH se convierte en un tema central.

El objetivo era claro, el alumnado debía de aprender sus derechos y los de los demás, así como debían ser educados para ser promotores activos y demandantes de estos derechos (Suarez, 2007). Y para ello era fundamental que tanto los planes de estudio, como los materiales escolares representasen a este objetivo (Suarez, 2007; Tibbitts, 2002).

Meyer, et al (2010), realiza un estudio internacional en la Universidad de Stanford, en donde analiza la transmisión de valores emergente de los DD.HH en los libros de ciencias sociales desde 1970 a 2008.

De entre varias, las conclusiones más significativas fue la que describe el aumento de la transmisión de estos valores en 1994, cuando los libros de texto de ciencias sociales comienzan a disminuir sus contenidos en historias nacionales y a aumentar contenidos relacionados con la educación cívica y los estudios sociales internacionales.

Además la investigación demuestra que muy pocos libros de textos hacen hincapié en los DD.HH por medio de críticas a sus propios países. Ni siquiera hacen una crítica a las violaciones realizadas en épocas pasadas. Y que los DD.HH se presentan como principios naturales y obvios a los avances de la humanidad. Esto sobre todo se produce en los países occidentales, donde en los libros de texto se representan los DD.HH de manera universal sin ningún respaldo legal o normativo. Por ejemplo en Noruega se transmiten los derechos

civiles, los derechos de las mujeres y los de los gays sin enseñar al alumnado la base legislativa que respalda estos derechos ya sea internacional o nacional.

Por el contrario, también existen investigaciones en donde se demuestran que los valores emergentes de los DD.HH no se transmiten en los libros de textos escolares.

Este hecho se observó en un estudio realizado en México por Ortiz, G. (2005), donde se expuso que los valores que se transmiten en los manuales escolares de historia de dicho país, son los valores antidemocráticos relacionados con la supremacía del estado para limitar las libertades, la soberanía de las mayorías y el individualismo personal y económico. Siendo los valores de libertad, tolerancia e igualdad los que menos se transmiten en los libros de textos de historia de México.

Pero las discrepancias entre los valores interculturales emergentes de los DD.HH y los verdaderamente transmitidos en los libros de textos, también se produce en nuestro país.

Muestra de ello, es el estudio realizado por López (2001) en donde se analizó los contenidos sociopersonales de los libros de textos de conocimiento del medio de educación primaria. El autor llegó a la conclusión de que los contenidos sociopersonales relacionados con valores aparecen en estos libros en menor proporción que el resto de los contenidos. Más concretamente por orden del porcentaje de aparición, en los textos se encuentran los valores de participación, responsabilidad, habilidades de trato social y diversidad. Ante estos valores observó que en la mayoría de los libros de textos evaluados, no se

trabaja en conjunto los cuatro valores democráticos y tienden a centrarse en alguno de ellos. Además, señala la falta de modelos de conductas que ejemplifiquen estos valores en el trato con otras personas.

Y la investigación española de Guijarro (2005), donde se muestra la transmisión de valores en los libros de textos de lengua inglesa de Educación Primaria. Según el autor, en los libros evaluados, los valores interculturales que se reflejan en el currículum de forma transversal, se encuentran poco representados en los textos. Del mismo modo, se observa una representación de la diversidad social escasa, siendo irrelevante las cuestiones relacionadas con la étnias, aunque no se encuentran párrafos de discriminación racial explícita. Además el autor concluyó que ante los temas interculturales, el tratamiento ofrecido en los libros se centraba puramente en las destrezas gramaticales o lingüísticas, obviando otros tratamientos que fomentasen la convivencia intercultural y los valores democráticos.

A pesar de las discusiones teóricas existentes acerca de la transmisión de los valores interculturales en los libros de textos, las investigaciones empíricas que se centran en conocer la transmisión de estos valores en los libros de textos de Educación para la Ciudadanía son escasas. Tan sólo una investigación realizada por Carrillo (2011) nos muestra la existencia de valores democráticos en manuales de la asignatura. Este estudio se llevó a cabo con trece textos escolares de la comunidad autónoma de Cataluña. En él, se vislumbra que los manuales escolares de la

editorial Enciclopedia Catalana, reflejan valores vinculados a los derechos y deberes para la vida en común. Entre ellos se encuentran los valores de justicia, paz, civismo, libertad, diferencia, igualdad, solidaridad, cooperación y respeto.

Que en los libros de textos de la editorial Barcanova, se observan valores relacionados con el civismo y pertenencia a la comunidad. Entre los que se encuentran, los valores de justicia, paz, civismo, libertad, diferencia, igualdad, solidaridad, cooperación y respeto.

Que los libros de la editorial Santillana, reflejan valores relacionados con los derechos universales, con una ética mínima y con una democracia abierta y plural. Entre estos valores se encuentran los de justicia, paz, civismo, libertad, diferencia, igualdad, solidaridad, cooperación y respeto.

Y por último, que los libros de textos de la editorial Cruilla, se basan en una educación emocional, donde se tocan de manera transversal los valores relativos a la democracia y a la ciudadanía. Entre estos valores están el valor de justicia, paz, civismo, libertad, diferencia, igualdad, solidaridad, cooperación y respeto.

Una vez comentadas las investigaciones relacionadas con la transmisión de valores en los libros de texto, a continuación nos centramos en los estudios relacionados con la adquisición de valores por parte del alumnado adolescente.

3.2. LOS VALORES ADQUIRIDOS POR EL ALUMNADO ADOLESCENTE

Dado que nuestro estudio se centra en conocer los valores adquiridos en adolescentes de entre 13 y 16 años. A continuación exponemos las investigaciones más relevantes relacionadas con la adquisición de valores por parte de alumnado adolescente.

Existen investigaciones que demuestran que los valores adquiridos en la adolescencia se vinculan a la personalidad futura del joven (Yik, 1996). Diversos estudios afirman que los adolescentes aceptan progresivamente los valores, y posteriormente, lo integran totalmente en su yo interno, de tal manera que su comportamiento externo queda controlado por el valor previamente interiorizado (Grusec et al., 1994; Grolnick et al., 1997; Grusec, 2002).

Pero esta adquisición va a depender de diferentes variables, como son la religión que procesen, el género y las características del sistema educativo en el que estudien los adolescentes evaluados.

En cuanto a la religión, debemos mencionar que la mayoría de las investigaciones centradas en el estudio de la influencia de la religiosidad en los valores en la adolescencia, se han realizado desde el análisis de antivalores democráticos como los relacionados con la delincuencia (Benson, 1993). Sin embargo existen investigaciones que centran su interés en conocer la influencia de la religiosidad en las conductas prosociales de los jóvenes y con ello, en la utilización de los valores democráticos que estas conductas conllevan (Hardy, Padilla-Walkera , & Carlo,

2008). Esto ha dado lugar a dos visiones en el trabajo relacionado con este tema. Por un lado los que aseguran que la religiosidad influye en el comportamiento prosocial del joven, porque ofrece las oportunidades para que puedan desempeñarse algunos valores, como por ejemplo el de ayuda (Donahue, 1995; Youniss et al., 1999; Mattis et al., 2000). Y por otro lado los que aseguran que la religiosidad influye en el comportamiento prosocial del adolescente, porque es un medio de socialización de valores (Ritzema, 1979; Batson et al., 1979; Bernt, 1989; Ellison, 1992; Wilson & Janoski, 1995; Samith, 1999; Youniss, 1999; Mattis, 2000). En definitiva, La mayoría de los estudios encontraron que a mayor religiosidad había tasas más altas de conductas prosociales y por tanto de la utilización de los valores democráticos que algunas de estas conductas conllevan (Benson et al., 1989; Donahue et al., 1995; Bridge et al., 2002; Regnerus, 2003).

Otra variable que puede influir en la adquisición de valores en el alumnado adolescente es el género que presentan.

Prough & Postic (2008) encontraron que en los Estados Unidos, las adolescentes son más intolerantes y racistas que los jóvenes varones, aunque estas últimas presentan una mayor predisposición a la igualdad social. Morimoto (2007) no encontró diferencias significativas en función del género en el aprendizaje de los valores. Y algunos estudios demuestran la clara influencia del género femenino en la pertenencia de valores. Así Flanagan & Tucker (1999) demostraron la preferencia de las mujeres hacia los valores de cuidado personal. Maitle & Cowan (2006) afirmaron que las jóvenes son en general

más tolerantes que sus compañeros varones. Y Calvo, González, & Martorell (2001) observaron que estas últimas son también más respetuosas que sus homólogos varones.

Por último, en la adquisición de valores en los adolescentes, puede influir la forma en el que el sistema educativo transmite dichos valores. La contextualización legal que respalda la enseñanza de valores en los países de nuestro estudio (España y Noruega), así como la forma de transmitirlos en sus correspondientes sistemas educativos, han sido expuestos y desarrollado a lo largo de esta tesis doctoral¹⁶.

¹⁶ Ver los apartados 1.3. los valores que fomentan el interculturalismo; 1.4. La educación en valores interculturales; y 2.4. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.



CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1. Justificación, área problemática y objetivos
- 4.2. Hipótesis y descripción de las variables
- 4.3. Descripción de la muestra
- 4.4. Procedimientos y técnicas de recogida de información
- 4.5. Diseño de la investigación

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado nos centraremos en la parte metodológica de nuestro estudio. Para ello, comenzamos justificando nuestra área problemática y exponiendo los problemas de los que surge la investigación. Posteriormente, planteamos la hipótesis de trabajo de la que partimos y describimos las variables que las sustentan, así como la muestra que se utilizó en el estudio. Finalmente, concluimos exponiendo los procedimientos y técnicas de recogida de información, y planteando una síntesis en el que se muestra el diseño de la investigación.

4.1. JUSTIFICACIÓN, ÁREA PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS

En una sociedad intercultural por excelencia, en donde cada día interaccionamos con personas de diferentes culturas e índole religiosa, se hace cada vez más necesario un código deontológico de valores que rijan nuestra conducta y nos permita convivir en paz y armonía.

La educación es un factor predominante en la enseñanza de estos valores y es en la escuela donde debemos contemplar la mayor exposición y también la mayor eficacia de esta enseñanza, ya que es durante el periodo escolar es donde el alumnado va a incorporar a su conducta los códigos morales que se les enseñen.

En relación a esto, en nuestro país, con la llegada de la ley Orgánica de Educación (2006), se incorporó una asignatura que entre otras cosas, refleja los valores emergentes de los DD.HH y con ellos intenta enseñar un código de conducta común, que

sirva de guía para la convivencia pacífica de todo el alumnado, independientemente de las religiones o etnias a la que pertenezcan.

La asignatura se denominó Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y su incorporación al sistema educativo español, no quedó exenta de polémicas. Para muchos esta asignatura no era más que un medio de adoctrinar al alumnado en una ideología liberal, e incluso se cuestionó en muchísimos medios de comunicación si los valores transmitidos quedaban influidos por el profesorado, el centro escolar e incluso el libro de texto con el que se impartía la enseñanza.

Precisamente es esto último, es decir conocer la influencia del libro de texto en la transmisión de valores, lo que justifica el área problemática de esta investigación. Más concretamente nos planteamos los siguientes problemas:

1. ¿Contiene los diferentes manuales escolares de la asignatura de E.P.C.D.H los mismos valores interculturales?
2. ¿influyen estos manuales en los valores interculturales que manifiesta el alumnado?
3. ¿Hay diferencia con los valores manifestados por el alumnado de otro país europeo que trate los valores interculturales de manera transversal sin un manual específico?

En este estudio, nos planteamos los siguientes objetivos generales:

- I. Conocer los valores interculturales presentes en las diferentes editoriales de la asignatura de E.P.C.D.H.
- II. Saber la influencia de cada editorial en los valores interculturales adquiridos por el alumnado.
- III. Diferenciar los valores interculturales que posee el alumnado español, inmerso en la asignatura, y el alumnado noruego, en cuyo sistema educativo se contempla la educación cívica de manera transversal.

Estos tres objetivos generales, se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- I. 1. Describir los valores interculturales presentes en los libros de textos de E.P.C.D.H de la editorial Anaya, Bruño, Serbal, Santillana, S.M y Oxford.
- I.2. Conocer si existen diferencias significativas de estos valores entre las editoriales anteriormente citadas.

- II. 1. Conocer la influencia de los diferentes libros de textos (Anaya, Bruño, Serbal, Santillana, S.M y Oxford) en los distintos centros escolares evaluados (I.E.S Rusadir, I.E.S Leopoldo Queipo, I.E.S Enrique Nieto, I.E.S Miguel Fernández, I.E.S Reina Victoria Eugenia, I.E.S Virgen de la Victoria, I.E.S Ntra. Sra. Del Buen Consejo, I.E.S La Salle del Carmen).

- III.1. Describir los valores interculturales que posee el alumnado español que ha cursado la asignatura.
- III.2. Describir los valores interculturales que poseen el alumnado noruego que no contempla en su sistema educativo dicha asignatura.
- III.3. Comparar los valores interculturales del alumnado de ambos países para comprobar si existen diferencias significativas entre ellos.

Una vez justificada el área problemática y planteados los problemas de investigación. A continuación, exponemos la hipótesis de trabajo de las que partimos en el estudio, y describimos las variables que componen dichas hipótesis.

4.2. HIPÓTESIS Y DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES

Para dar respuesta a los problemas previamente planteados, en este estudio, partimos nuestra investigación con las siguientes hipótesis:

- I. H₁: Existen diferencias significativas de los valores interculturales presentes en las diferentes editoriales evaluadas del área de E.P.C.D.H.
- II. H₂: La editorial a la que pertenece el libro de texto de E.P.C.D.H influye en la transmisión de valores interculturales al alumnado.
- III. H₃: Existen diferencias significativas de valores interculturales entre el alumnado español, que cursa la asignatura de E.P.C.D.H, y el alumnado noruego, cuya educación cívica se contempla de manera transversal en sus planes de estudios.

Cada una de estas hipótesis, contempla las siguientes variables:

Hipótesis 1.

En ella señalamos como variable independiente los diferentes libros de textos de las editoriales de Anaya, Bruño, Serbal, Santillana, S.M y Oxford. Y como variables dependientes los valores interculturales primarios, secundarios y terciarios y las diferentes categorías y subcategorías que estos contemplan (Tabla 20).

Tabla 20. Variables dependientes de la H1.

Variables dependientes H1		
Dimensión	Categoría	subcategoría
Valores interculturales primarios	Valores morales y éticos	Opción por el bien
		Opción por el deber
	Valores sociales	Grupo social
		Posición social
		Mejora social
	Valores trascendentales	Religioso
Ser supremo		
Valores interculturales secundarios	Valores interculturales/no éticos	Conocimiento cultural
		Interés instructivo
		Ambiente cultural
	Valores productivos	Bienes materiales
		Bienes sociales
Valores de cambio		
Valores interculturales terciarios	Valores vitales	Necesidades básicas
		Necesidades de diversión
		Salud e higiene
	Valores afectivos	Relaciones familiares
		Relaciones de amistad
		Relaciones de pareja
	Valores estéticos	Belleza
		Actividad artística
	Valores de desarrollo personal	Autorrealización
		Autoafirmación
Cuidado personal		
Valores ecológicos		

Descripción de las variables:

Estas variables han sido adaptadas y seleccionadas del sistema de categorías propuesto por EVITED (2007)¹⁷.

1. **Valores interculturales primarios:** consideramos valores primarios a aquellos que se transmiten de forma directa en la enseñanza intercultural.

Dentro de esta dimensión se diferencian tres categorías:

a) **Valores morales y éticos:** son aquellos valores que representan acciones relacionadas con el bien o el deber.

La opción por el bien, se relaciona con actitudes de ayuda, caridad, bondad y generosidad. Y la opción por el deber, se relaciona con las conductas de obediencia, compromiso, honradez y ejemplaridad.

b) **Valores sociales:** son aquellos valores cuyas acciones afectan al grupo social, a su mejora y al status en el mismo.

Con el grupo social, se sustenta aquellos valores cuyas acciones conlleven la igualdad, la identidad y la comunidad. A la posición social, se atribuye los valores cuyas conductas están relacionadas con el status, la realización, el trabajo y la profesionalidad. Y a la mejora social, se le atribuye valores de cooperación, solidaridad y respeto.

¹⁷ Para mayor información sobre la formación y validación del sistema de categoría utilizado en este estudio ver apartado 4.4. Procedimientos y técnicas de recogida de información.

c) **Valores trascendentales:** son aquellos valores cuyas actitudes conllevan conductas relacionadas con las relaciones religiosas y el ser supremo.

A la religiosidad, se le relaciona los valores de fe, piedad y tolerancia. Y al ser supremo, se le atribuye los valores de esperanza y proyección.

2. **Valores interculturales secundarios:** consideramos valores secundarios a aquellos, que aunque no se transmiten de forma directa en la práctica intercultural, ayudan a la adquisición de los valores interculturales primarios.

Dentro de esta dimensión se diferencia tres categorías:

a) **Valores interculturales /no éticos:** se relaciona con estos valores aquellas acciones relacionadas con el conocimiento cultural, el interés instructivo y el ambiente cultural.

Al conocimiento intercultural, se le atribuye conductas relacionadas con los valores de verdad, de ciencia y de creatividad. Con el interés instructivo, se relaciona los valores de reflexión, estudio, lógica y razón. Y con el ambiente cultural, se le atribuye las acciones relacionadas con los valores de urbanidad y tradición.

b) **Valores productivos:** son aquellos valores vinculados a bienes materiales y a bienes sociales.

A los bienes materiales, le conciernen aquellas conductas que conllevan valores de utilidad, eficacia, eficiencia y riqueza. Y a los bienes sociales, se le atribuye los valores de aprecio, consideración, estimación y reconocimiento.

c) Valores de cambio: consideramos valores de cambio a aquellos cuyas acciones sustentan la adaptación, la innovación y la retrospección.

3. Valores interculturales terciarios: son valores terciarios aquellos que en conjunto con algún valor secundario, facilita la enseñanza-aprendizaje de los valores interculturales primarios.

Dentro de esta dimensión distinguimos cinco categorías:

a) Valores vitales: son aquellos valores relacionados con las necesidades básicas, las necesidades de diversión y la salud e higiene.

A las necesidades básicas, se atribuyen actitudes relacionadas con la satisfacción y el vitalismo. A las necesidades de diversión, se le relaciona los valores de placer y gozo. Y la salud e higiene concierne valores de salud, bienestar y limpieza.

b) Valores afectivos: estos valores están relacionados con aquellas conductas vinculadas a la familia, a la amistad y a la pareja.

A la familia, se le atribuye las acciones que conllevan los valores de serenidad, aceptación y confianza. Las conductas relacionadas con el valor de amistad son las sustentadas por los valores de empatía, amistad, cariño y comprensión. Y las relacionadas al valor de relaciones de pareja, se le atribuye los valores de fidelidad, ilusión y sexualidad.

c) Valores estéticos: Estos valores conllevan actitudes correspondidas con la belleza y la actividad artística.

A la belleza, se le atribuye los valores de armonía, equilibrio, pureza y orden. Y a la actividad artística, se le relaciona con los valores de expresión, originalidad y habilidad.

- d) Valores de desarrollo personal: se considera valores de desarrollo personal a aquellos que se vinculan a acciones de autorrealización, autoafirmación y de cualidades personales.

La autorrealización, conciernen los valores de autonomía, independencia y autosuficiencia. La autoafirmación, se relaciona con los valores de libertad, decisión y elección. Y las cualidades personales, se atribuyen a las conductas relacionadas con los valores de simpatía, constancia, diligencia, agradecimiento, amabilidad, humildad, sencillez, pobreza, sinceridad, paciencia, nobleza, mansedumbre, prudencia, madurez, coraje, experiencia, perseverancia, decoro, docilidad, serenidad, inteligencia, optimismo y dureza.

- e) Valores ecológicos: son aquellos valores relacionados con la ecología y la naturaleza.

Hipótesis 2.

En esta hipótesis destacamos como variables independientes los libros de textos de las editoriales de Anaya, Bruño, Serbal, Santillana, S.M y Oxford. Y como variables dependientes los valores interculturales de ayuda, amistad, consideración, adaptación, autonomía, tolerancia, placer, igualdad, reflexión, ecología y armonía.

Para evaluar estas variables, a través del cuestionario ad hoc de vivencias interculturales, nos hemos servido de la definición que la Real Academia Española (2012), propone al referirse a las acciones atribuidas a estos valores:

- I. Ayuda: se define como la acción que se realiza cuando se presta cooperación, se auxilia o se socorre.
- II. Amistad: se concreta como la acción entre personas cuando se siente un afecto personal, puro y desinteresado, que nace y se fortalece con el trato.
- III. Consideración: se define como la conducta que engloba tratar a alguien o a algo con urbanidad y respeto.
- IV. Adaptación: se refiere a la acción relacionada con la acomodación y avenimiento de la persona a las circunstancias o condiciones que la rodea.
- V. Autonomía: se refiere a la condición de quien no depende de nadie, para ciertas cosas.
- VI. Tolerancia: se concreta en la acción de respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.
- VII. Placer: se define como la sensación agradable o de satisfacción, producida por la realización de algo que gusta, complace, divierte o entretiene.
- VIII. Igualdad: se relaciona con el principio que contempla a todos los ciudadanos con los mismos derechos ante la ley.
- IX. Reflexión: se define como la acción de considerar detenidamente algo.

- X. Ecología: está relacionada con las conductas que defienden y protegen la naturaleza y el medio ambiente.
- XI. Armonía: se define como la acción de mantener la proporción y la correspondencia entre una cosa y otra.

Para conocer el grado en el que los libros de textos influyen en el aprendizaje de los valores interculturales primarios, secundarios y terciarios, previamente explicados, se agruparon los ítem según la dimensión a la que pertenece cada valor, de este modo: los valores interculturales primarios lo conforman los valores de ayuda, tolerancia e igualdad; Los valores interculturales secundarios, los valores de consideración, adaptación y reflexión; y los valores interculturales terciarios, los definen los valores de amistad, autonomía, placer, ecología y armonía.

Hipótesis 3.

En esta hipótesis señalamos como variables independientes los países de origen del alumnado (España y Noruega) y como variables dependientes los valores que conforman las dimensiones primarias, secundarias y terciarias (ayuda, amistad, consideración, adaptación, autonomía, tolerancia, placer, igualdad, reflexión, ecología y armonía, descritos en la hipótesis anterior).

Tras la descripción de las variables, a continuación desarrollamos la muestra del estudio.

4.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Con el fin de facilitar el entendimiento de los diferentes tipos de muestras utilizadas en este estudio, nos servimos de los objetivos generales como referencia que da pie a su posterior explicación:

- I. Conocer los valores interculturales presentes en las diferentes editoriales de la asignatura de E.P.C.D.H.

Para responder a este objetivo, llevamos a cabo un muestreo no probabilístico en el que se seleccionó, a través de la técnica de muestro intencional u opinático, seis libros de texto correspondiente a la asignatura de E.P.C.D.H.

Dado que nuestro estudio se realiza en la ciudad autónoma de Melilla durante el curso académico 2008-2011, la población (N₁) se corresponde con todos los libros de textos que se emplearon en los diferentes centros educativos de la ciudad, para la enseñanza de la materia de E.P.C.D.H en secundaria, durante el curso escolar 2010-1011.

Dicho esto, la muestra de los manuales escolares (n₁), se escogió teniendo en cuenta la participación en el estudio, de los centros de secundaria en donde se utilizaban. De tal manera que, se evaluaron los manuales de los ocho centros que participaron en la investigación. Estos libros pertenecen al 2º curso de E.S.O. quedando finalmente la muestra (n₁) formada de la siguiente forma (Tabla 21).

Tabla 21 . Muestra de los libros de textos de E.P.C.D.H

Muestra de los libros de textos (n ₁)	
CENTRO	MANUAL ESCOLAR
1. I.E.S Rusadir	Santillana
2. I.E.S. Leopoldo Queipo	Bruño
3. I.E.S Enrique Nieto	Santillana
4. I.E.S Miguel Fernández	Oxford
5. I.E.S Reina Victoria Eugenia	Santillana
6. I.E.S Virgen de la Victoria	Oxford
7. I.E.S Ntra. Sra. del Buen Consejo	Anaya
8. I.E.S La Salle del Carmen	S.M

Debemos recalcar que en la investigación participaron todos los centros de secundaria de la ciudad, excepto uno. Su nombre es el de I.E.S Juan Antonio Fernández, y utilizaba para la enseñanza del área de E.P.C.D.H en el 2º curso de E.S.O, el manual escolar de la editorial S.M.

Puesto que esta editorial se ha tenido en cuenta por la participación del I.E.S La Salle del Carmen en el estudio, podemos decir que la muestra (n₁) abarca a todos los libros de textos utilizados en la ciudad autónoma de Melilla, para la enseñanza de E.P.C.D.H en secundaria, durante el curso académico 2010-2011. Y que por lo tanto, en este objetivo, n₁=N₁.

II. Saber la influencia de cada editorial en los valores interculturales adquiridos por el alumnado.

Para dar respuesta a este objetivo, además de la selección muestral de los manuales escolares antes descrita, utilizamos de nuevo un muestreo no probabilístico en el que a través de la técnica de muestro intencional, se seleccionó una muestra (n2) de 781 estudiantes de la asignatura de E.P.C.D.H de secundaria, pertenecientes a diferentes centros de la ciudad de Melilla, durante el curso académico 2009-2010.

El sistema educativo melillense, se rigió durante este curso escolar, por la Ley Orgánica de Educación L.O.E (2006). En ella se especifica que la materia de E.P.C.D.H, se imparte en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria, y en uno de los tres primeros cursos de E.S.O.

En el caso de la ciudad autónoma, todos los centros de secundaria imparten la asignatura en el 2º curso de dicha etapa. Es por ello, que la población (N2) de esta parte del estudio, se corresponde con todo el alumnado de 2º curso de E.S.O de la ciudad de Melilla, durante el curso académico 2010-2011, siendo estos un total de 1193 estudiantes¹⁸.

Del total del alumnado de 2º curso, accedimos finalmente a una muestra 781 estudiantes (n2). De la población N2, debemos descartar a 63 escolares que no asistieron a clase el día de la evaluación y a los 349 estudiantes que constituyen el 2º curso

¹⁸ Datos demográficos obtenidos de la secretaría general técnica del Ministerio de Educación, publicados en la página web : <http://www.educación.es>

del I.E.S Juan Antonio Fernández, que quedó exento de la participación en el estudio.

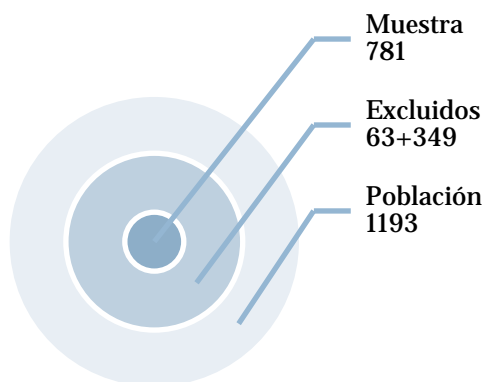


Ilustración 11. Representación gráfica de los participantes melillenses.

Finalmente la muestra (n_2) queda repartida de la siguiente manera, en los ochos centros participantes (Tabla 22).

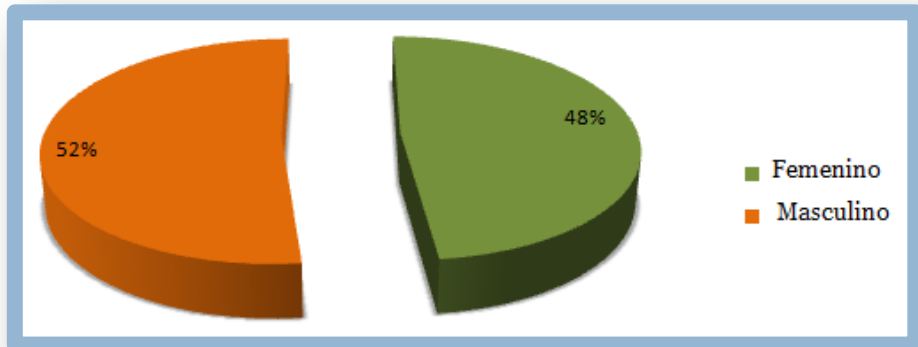
Tabla 22. Distribución de la muestra por centros participantes de Melilla

Centros	n_2 participantes	
	n	%
1. I.E.S Rusadir	90	11,5
2. I.E.S Leopoldo Queipo	151	19,3
3. I.E.S Enrique Nieto	162	20,7
4. I.E.S Miguel Fernández	149	19,1
5. I.E.S Reina Victoria Eugenia	31	4,0
6. I.E.S Virgen de la Victoria	95	12,2
7. I.E.S Ntra. Sra. Del Buen Consejo	48	6,1
8. I.E.S La Salle del Carmen	55	7,0

Las características de la muestra (n2) es la siguiente:

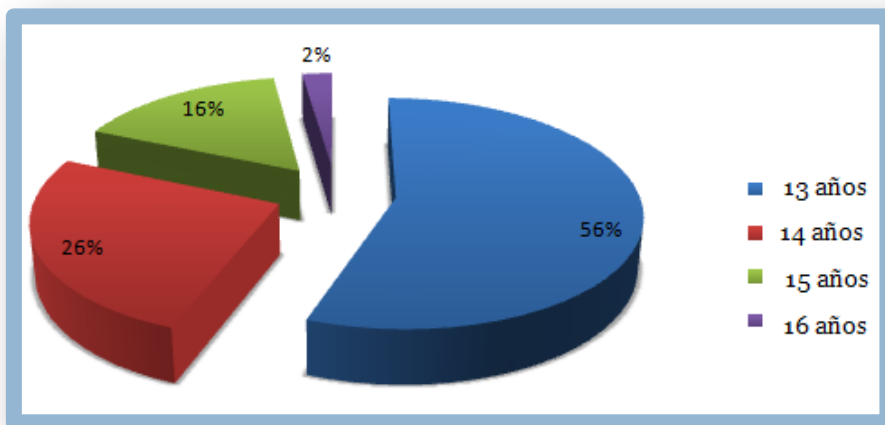
1. En cuanto al género 377 son alumnas y 404 pertenecen al género masculino (Gráfica 1).

Gráfica 1. Genero de la muestra de Melilla (n2).



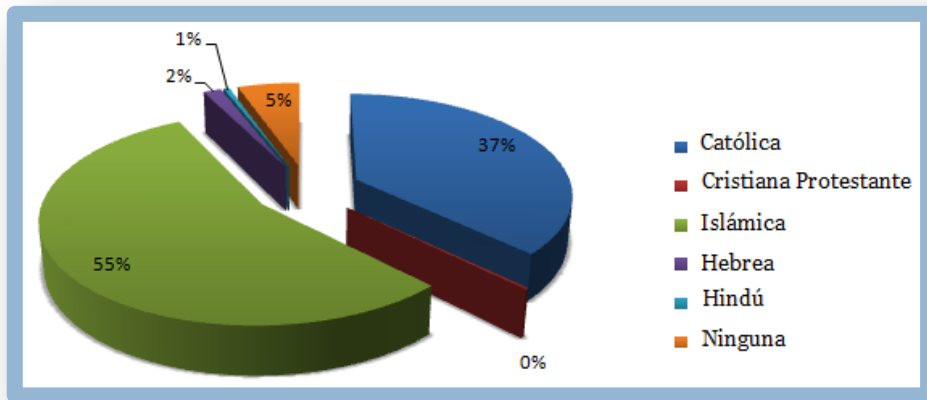
2. Con respecto a la edad, 435 estudiantes tienen 13 años, 201 tienen 14 años, 127 tienen 15 años, y 18 estudiantes tienen 16 años (Gráfica 2).

Gráfica 2. Edades que comprende la muestra de Melilla (n2)



3. En relación a la religión que profesan, la muestra (n2), presenta a 290 estudiantes de religión católica, 2 de religión cristiana protestante, 430 de religión islámica, 12 de religión hebrea, 4 de religión hindú y 42 estudiantes que no profesan ninguna religión (Gráfica 3).

Gráfica 3. Religiones que profesan la muestra de Melilla (n2)



III. Diferenciar los valores interculturales que posee el alumnado español, inmerso en la asignatura, y el alumnado noruego, en cuyo sistema educativo se contempla la educación cívica de manera transversal.

Para dar respuesta a este objetivo, nos servimos del muestreo realizado a los estudiantes melillenses y del muestreo que se realizó a los estudiantes de la ciudad de Tromsø (Noruega).

Al igual que anteriormente, con los estudiantes noruegos, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional, en el que se seleccionó una muestra (n3) de 493 estudiantes de

noveno curso de la ciudad de Tromsø, en el año escolar 2010-2011.

En este periodo, Noruega rige sus sistema educativo por la (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998). Según esta ley, los valores interculturales se transmitirán integrados en la asignatura de Historia, Geografía y Estudios Sociales y de manera transversal en las demás áreas del currículum de primaria y secundaria.

Con el fin de que la comparación entre los países se haga con muestras similares, seleccionamos para esta investigación, al curso de estudiantes nacidos en el año 1997.

Es por ellos que la población (N3), en este caso, se corresponda con todo el alumnado de 9º curso de primaria de la ciudad de Tromsø, durante el año escolar 2010-2011. Estos eran un total de 589 estudiantes.

Del total del alumnado de 9º curso, seleccionamos finalmente una muestra (n3) de 493 escolares. A la población (N3), debemos descartar a 16 estudiantes que no se encontraban en clase el día de la evaluación y a 80 estudiantes que pertenecen al centro Lagne Skole, el cual no participó en el estudio.

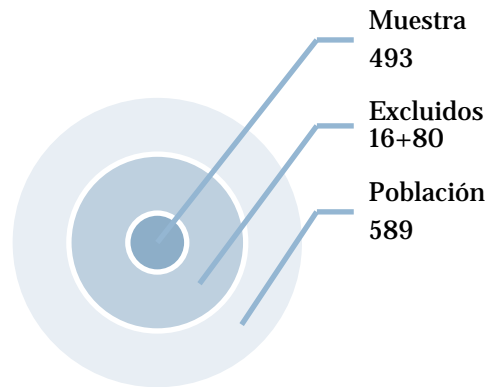


Ilustración 12. Representación gráfica de los participantes de Tromsø.

Finalmente la muestra (n_3) se distribuyó de la siguiente forma en los centros participantes (Tabla 23).

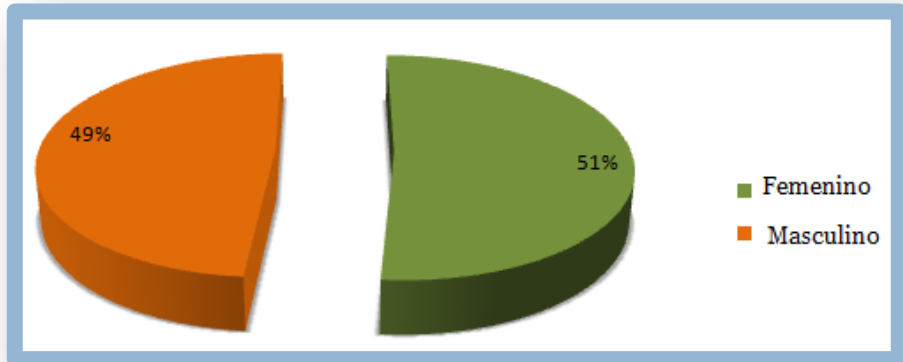
Tabla 23. Distribución de la muestra por centros participantes de Tromsø.

Centros	n_3 participantes	
	n	%
1. Sommerlyst	118	23.9
2. kvaløysletta	89	18.1
3. Grønmåsen	89	18.1
4. Kroken	94	19.1
5. Storelva	25	5.1
6. Tromstun	78	15.8

Las características de la muestra (n_3) es la siguiente:

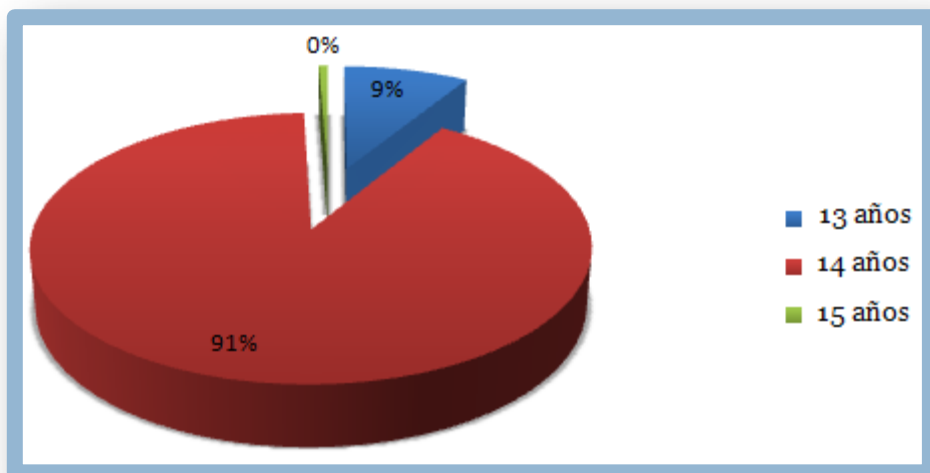
1. En cuanto al género, 240 son alumnas y 253 pertenecen al género masculino.

Gráfica 4. Genero de la muestra de Tromsø (n3).



2. Con respecto a la edad, 43 estudiantes tienen 13 años, 447 tienen 14 años, y solamente 3 tienen 15 años (Gráfica 5).

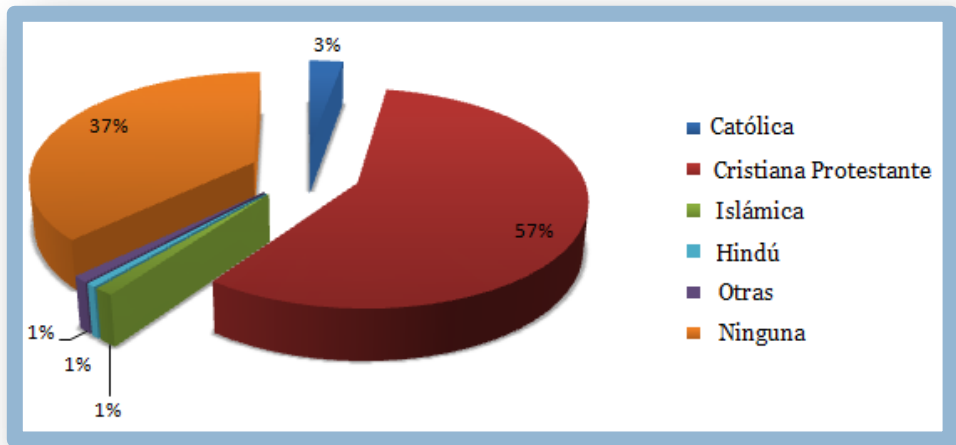
Gráfica 5. Edades que comprende la muestra de Tromsø (n3)



3. Por último, en cuanto a la religión que profesan, la muestra (n3) presenta a 14 estudiantes de religión católica, 282 de religión cristiana protestante, 6 de

religión islámica, 3 de religión hindú, 5 de otras religiones y 183 estudiantes que consideran que no profesan ninguna religión (Gráfica 6).

Gráfica 6. Religiones que profesan la muestra de Tromsø (n3)



Tras describir la muestra, a continuación nos centraremos en desarrollar los procedimientos y las técnicas que hemos utilizado para recoger la información.

4.4. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En el estudio se han llevado a cabo dos procedimientos para la recogida de información:

1. Análisis de los valores interculturales presentes en los diferentes manuales escolares de E.P.C.D.H. Este procedimiento se realizó mediante un sistema de categorías, adaptado del establecido por EVITED (2007). Los datos fueron analizados a través del software cualitativo ATLAS TI en su versión 7 y cuantificados mediante el software SPSS en su versión 17.0.
2. Evaluación de los valores interculturales presentes en el alumnado español y noruego. Para ello utilizamos el cuestionario de vivencias interculturales en su versión española y noruega. En ambos caso los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS en su versión 17.0.

A continuación explicamos las características técnicas de los instrumentos utilizados en los procedimientos de recogida de información.

4.4.1. SISTEMA DE CATEGORIAS

A) JUSTIFICACIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS ELEGIDO

Tras una revisión axiológica de diferentes sistemas que categorizan valores (Gervilla, 2000; Marín, 1993; Salmeron,

2004), hemos optado por adaptar a nuestro estudio, el sistema de categorías realizado por el equipo de investigación *EVITED: Educación En Valores Interculturales*, por varias razones:

- a) Por tratarse de una propuesta mejorada e integradora de otras, ya que partiendo del modelos axiológico de Gervilla (1997) recoge valores y categorías de otras clasificaciones (Alcántara, 1988; Bartolomé, 1982; Casares, 1995; Donoso, 1992; Gervilla, 1997; Marín, 1976; Peñafiel, 1996; Scheler, 1941).
- b) Por tratarse de una clasificación completa para educar en un modelo integral de valores al estudiante.
- c) Por ser una categorización detallada dónde se dan las definiciones de los valores a través de unidades sintácticas y semánticas concretas, permitiendo por tanto mayor grado de objetividad en el análisis de los textos.
- d) Y por haberse utilizado y validado previamente, por nuestro grupo de investigación (HUM 126 de la Universidad de Granada), para un estudio similar, en donde se analizaban las percepciones, que los documentos legislativos reflejaban, de los valores democráticos e interculturales. Este estudio se denominó *Educación para la ciudadanía: compartiendo valores interculturales*.

Además este sistema de categorías, ha sido también utilizado en el estudio denominado *Educación en valores interculturales*, por el investigador Sanchez-Nuñez (2006).

B) ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS DEL ESTUDIO

La adaptación y validación de contenido del sistema de categorías, se llevó a cabo mediante la técnica de juicio de expertos:

1. Primera fase. Solicitamos la opinión de 6 expertos, investigadores cuya línea de estudio está relacionada con el área de la educación intercultural.

A estos, le proporcionamos una escala tipo likert, en el que se les pedía, que valorasen del 1 al 5 si los valores expuestos representan las subcategorías que evalúan.

De esta forma se eliminaron aquellos valores que no fueron considerados representativos en las subcategorías o sufrían solapamientos entre ellas (valores cuyas puntuaciones estaban por debajo de 3). Los valores eliminados fueron: actividad, apariencia, sistematización, sabiduría, educación, seguridad, ternura, compañía, aceptación, estímulo, alegría, castidad, pasión, entusiasmo, emoción, felicidad, autoestima, plenitud, voluntad, esfuerzo, control, templanza, valentía, misericordia, arrepentimiento, consuelo, donación, entrega, indulgencia, fortaleza, integridad, compartir, responsabilidad, servicio, promoción, competencia, vocación, justicia, paz, participación, crítica, diversidad, relativismo, unidad, diálogo, comodidad, simbolización, prestigio, honor,

equidad, perfección, santidad, sentido, realismo, previsión y pragmatismo.

Además, dentro del instrumento de evaluación del sistema de categorías, propusimos una columna paralela, para que los expertos incluyesen aquellos valores que consideraban representativos en las subcategorías y no se reflejaban en el sistema de categoría inicial (ilustración 13).

De este modo, se incluyeron dos valores, el valor de ayuda para la subcategoría de opción por el bien y el valor de compromiso para la subcategoría de bienes materiales. Dichos valores fueron contemplados por el 70% de los evaluadores.

Ocupación: _____ Universidad a la que pertenece: _____

Instrucciones:

A continuación encontrarás una lista de subcategorías incluidos en el sistema de categoría realizado por EVITED. Señala con una X, el grado en el que el valor representa o pertenece a la subcategoría, siendo 1 la mínima representación y 5 la máxima. Igualmente añade, si fuera necesario en la columna siguiente, el valor que consideres que falte.

Subcategorías	Valores	Representa la subcategoría					Aporta el valor que falta
		1	2	3	4	5	
1. Necesidades básicas	Satisfacción						
	Vitalismo						
2. Necesidades de diversión	Placer						
	Gozo						
	Actividad						

Ilustración 13: Ejemplo del instrumento de validación del sistema de categorías (Expertos universitarios), Primera fase.

2. Segunda fase: Se presenta el sistema de categorías ya modificado a 8 nuevo expertos, para proseguir el proceso de validación. En este caso, los jueces son los profesores/as de la asignatura de E.P.C.D.H de los centros utilizados en el estudio. A ellos les pedimos que valorasen, a través de una escala tipo likert del 1 al 5, la importancia que la categoría tiene en la enseñanza y aprendizaje de valores interculturales (ilustración 14).

Ocupación: _____ Centro al que pertenece: _____

Instrucciones:

A continuación encontrarás una lista de categorías incluidos en el sistema de categoría realizado por EVITED. Señala con una X, el grado de importancia que la categoría presenta para la educación intercultural, siendo 1 el grado de menor importancia y 5 el de mayor importancia.

Categorías	Importancia para la educación intercultural				
	1	2	3	4	5
1. Valores vitales					
2. Valores intelectuales/no éticos					
3. Valores afectivos					
4. Valores estéticos					
5. Valores de desarrollo personal					

Ilustración 14: Ejemplo del instrumento de validación del sistema de categorías (Expertos docentes de E.P.C.D.H), Segunda fase.

De este modo, se consideró importante para la educación intercultural aquellas categorías que puntuaron por encima

de 3 (valores morales y éticos, valores sociales y valores trascendentales), de importancia media aquellas categorías que puntuaron 3 (valores intelectuales/no éticos, valores productivos y valores de cambio), y de poca importancia para la educación intercultural, las categorías cuya puntuación fue inferior a 3 (valores vitales, valores afectivos, valores estéticos, valores de desarrollo personal y valores ecológicos).

Quedando finalmente, las categorías agrupadas en las dimensiones de valores interculturales primarios, valores interculturales secundarios y valores interculturales terciarios¹⁹.

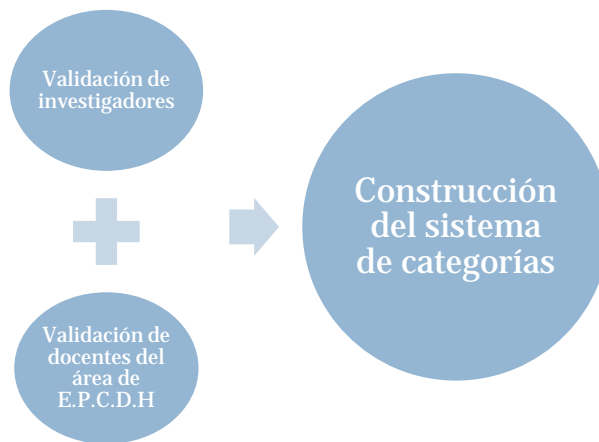


Ilustración 15. Fases llevadas a cabo en la validación del sistema de categorías

¹⁹ La definición de estos valores se presentan en el apartado 4.2. Hipótesis y descripción de las variables.

El sistema de categorías utilizado en la investigación quedó finalmente compuesto, tal y como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 24. Sistema de categorías

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Valores
Valores interculturales primarios	Valores morales y éticos	Opción por el bien	Caridad, bondad, generosidad, ayuda
		Opción por el deber	Compromiso, honradez, obediencia, ejemplaridad
	Valores sociales	Grupo social	Igualdad, identidad, comunidad
		Posición social	Trabajo, status, realización, profesionalidad
		Mejora social	Cooperación, respeto, solidaridad
	Valores trascendentales	Religiosos	Fe, piedad, tolerancia
		Ser supremo	Esperanza, proyección

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Valores
Valores interculturales secundarios	Valores intelectuales/no éticos	Conocimiento cultural	Verdad, ciencia, creatividad
		Interés instructivo	Razón, reflexión, lógica, estudio
		Ambiente cultural	Urbanidad, tradición
	Valores productivos	Bienes materiales	Utilidad, eficacia, eficiencia, riqueza
		Bienes sociales	Reconocimiento, estimación, aprecio, consideración
	Valores de cambio		Innovación, adaptación, retrospección

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Valores
Valores intrínsecos terciarios		Necesidades de diversión	Placer, gozo
	Valores vitales	Salud e higiene	Salud, bienestar, limpieza
		Necesidades básicas	Satisfacción, vitalismo
	Valores afectivos	Relaciones familiares	Serenidad, aceptación, confianza
		Relaciones de amistad	Comprensión, cariño, empatía, amistad
		Relaciones de pareja	Ilusión, fidelidad, sexualidad
	Valores estéticos	Belleza	Armonía, equilibrio, pureza, orden
		Actividad artística	Expresión, originalidad, habilidad
	Valores de desarrollo personal	Autorrealización	Autonomía, autosuficiencia, independencia
		Autoafirmación	Libertad, decisión, elección
		Cualidades personales	Simpatía, constancia, diligencia, agradecimiento, amabilidad, humildad, sencillez, pobreza, sinceridad, paciencia, nobleza, mansedumbre, prudencia, madurez, coraje, experiencia, perseverancia, decoro, docilidad, serenidad, inteligencia, optimismo, dulzura
	Valores ecológicos		Ecologismo, naturalismo

4.4.2. CUESTIONARIO DE VIVENCIAS INTERCULTURALES

La elaboración de este instrumento se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los principios de validez y fiabilidad científica.

A) VALIDEZ

La construcción del instrumento se realizó dentro de los parámetros de validez de contenido, aparente y de constructo.

- **Validez de contenido.**

Basándonos en el sistema de categorías antes establecidos, seleccionamos 11 valores. Estos valores fueron elegidos al azar, optando por uno de cada una de las categorías establecidas en el sistema. Los valores seleccionados quedan expuestos en tabla 25.

Tras la selección, elaboramos un total de 22 preguntas a través de los cuales se intentaban medir dichos valores (dos ítems por valor). Es en este momento, cuando procedimos a realizar la validación de contenidos del instrumento.

Tabla 25. Valores seleccionados del sistema de categorías

Categorías	Valor
Valores morales y éticos	Ayuda
Valores afectivos	Amistad
Valores productivos	Consideración
Valores de cambio	Adaptación
Valores de desarrollo personal	Autonomía
Valores trascendentales	Tolerancia
Valores vitales	Placer
Valores sociales	Igualdad
Valores intelectuales/no éticos	Reflexión
Valores ecológicos	Ecología
Valores estéticos	Armonía

La validación de contenido se realizó en dos fases:

1. Primera fase. Solicitamos la opinión de 10 expertos, todos ellos investigadores, cuyas líneas están relacionadas con la educación en valores o la educación intercultural de la Universidad de Granada.

A estos le proporcionamos una escala tipo likert, en la que se les pidió que evaluaran del 1 al 5, el grado en que los ítems evalúan al valor. Y otra escala similar, en la que se les pedía que evaluaran la claridad y comprensión de los ítems (ilustración 16).

De este modo, se seleccionó aquellos ítems cuyas puntuaciones obtenidas en ambas columnas, eran superiores a 3.

Ocupación: _____ Universidad a la que pertenece: _____

A continuación le proporcionamos 22 ítems, que intentan evaluar valores interculturales. Señala con una x el grado en el que el ítem evalúa el valor, siendo 1 el mínimo grado de evaluación y 5 el máximo. En la columna siguiente, señala con una x el grado de comprensión y claridad de los ítems, siendo 1 el menor grado y 5 el máximo.

La protagonista de todos los ítems, es un personaje que interviene en una historia previa a la contestación de estos. En ella se intenta contextualizar al alumnado, como si esta fuera una compañera más de clase.

Valor que evalúa	Ítems	Grado en el que se evalúa el valor					Grado de comprensión y claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
AYUDA	1. Sales del supermercado y te encuentras a Faadumi cargando con varias bolsas. ¿Qué harías?										
	2. Ves que Faadumi se cae en mitad de la calle. ¿Qué harías?										

Ilustración 16: Ejemplo del instrumento de validación del cuestionario de vivencias interculturales, primera fase.

2. Segunda fase. Una vez seleccionado los 11 ítems que constituyen el cuestionario, se les ofreció otra escala a los mismos expertos, en la que se les requirió que ordenasen del 1 al 4 las respuestas que le proporcionamos, en función de la representación que la acción de la respuesta tiene del valor (ilustración 17).

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE VIVENCIAS INTERCULTURALES

Ocupación: _____ Universidad a la que pertenece: _____

A continuación le proporcionamos 11 ítems y sus posibles 4 respuestas. Valora con un x del 1 al 4 cada respuesta, siendo 4 la más representativa del valor que evalúa y 1 la menos representativa de dicho valor.

Debes tener en cuenta que las 4 respuestas no pueden repetir valoración.

Valor que evalúa	Ítems y respuestas	Representa el valor			
		1	2	3	4
Ayuda	1. Sales del supermercado y te encuentras a Faadumi cargando con varias bolsas. ¿Qué harías?				
	a. Le ofrecería mi ayuda para llevar algunas bolsas hasta su casa.				
	b. Le saludaría con educación y seguiría mi camino.				
	c. Me haría el/la despistado/a e intentaría evitarla.				
	d. No le ayudaría porque ella ya está acostumbrada en su país a llevar peso.				

Ilustración 17: Ejemplo del instrumento de validación del cuestionario de vivencias interculturales, segunda fase.

De este modo para el ítem 1, reflejado en el ejemplo anterior le propusimos cuatro respuestas que los investigadores ordenaron de la siguiente manera:

1. No le ayudaría porque ella ya está acostumbrada en su país a cargar con peso.
2. Me haría el despistado e intentaría evitarlo.
3. Le saludaría con educación y seguiría mi camino.

4. Le ofrecería mi ayuda para cargar con alguna bolsa hasta su casa.

Siendo 1 la respuesta que menos representa al valor de ayuda (antivalor) y 4 la respuesta que mejor representa este valor.

De esta manera proseguimos con el resto de los ítems del cuestionario

- I. Ítem 2. Tras un duro día de clase, te sientas en el autobús y observas que a Faadumi varios compañeros están gastándoles bromas pesadas. ¿Qué harías ante esas conductas?

1. Te unes a ellos, se lo están pasando muy bien.
2. No haces nada, no es problema tuyo.
3. Acompañas a Faadumi al otro extremo del autobús evitando así que le sigan insultando.
4. Intentas mediar para que parasen.

- II. Ítem 3. Estas en el descanso de clase y observas que Faadumi lleva la misma camisa rota desde hace días. ¿Cómo actuarías?

1. Le diría a los compañeros que Faadumi lleva la camisa rota.
2. No haría nada, es una falta de respeto decirle que la lleva rota.
3. Me interesaría por el motivo y les traería aquellas que yo ya no uso.
4. Me interesaría por el motivo y le ofrecería mi ayuda.

III. Ítem 4. Hablando con Faadumi, te enteras que su hermano de 6 años no va al colegio. ¿Qué harías?

1. Lo entendería, ellos en su país no van al colegio.
2. No haría nada, no es problema mío.
3. Se lo diría a mi tutor para que pongan a disposición de la familia la ayuda oportuna.
4. Le informaría de su derecho a la educación y le ayudaría a integrarlo en el colegio.

IV. Ítem 5. Tu amiga Faadumi es novia de Francis. Ella está sufriendo porque sus padres no quieren que se relacione con una persona que no sea de su religión. Te pide consejo. ¿Qué le dirías?

1. Que hiciese caso a sus padres.
2. Que siguiese con él pero a escondida de sus padres.
3. Habla con tus padres y busquemos una solución si estos no hacen caso.
4. Que siguiese con él, explicándoselo a sus padres.

V. Ítem 6. En el instituto está prohibido llevar símbolos religiosos. Pero Faadumi lleva un pañuelo en la cabeza, porque es musulmana. Ella no está de acuerdo en que no cumpla las normas del centro. ¿tú qué opinas?

1. Si está prohibido cualquier símbolo religioso, esto es uno más, y por lo tanto creo que debería quitárselo.
2. si está prohibido llevar gorra en clase que se descubra la cabeza ella también.
3. Todo el mundo tiene derecho a vestir como quiera.
4. Si no está obligada por alguien respeto su decisión.

VI. Ítem 7. Faadumi te invita a su fiesta de cumpleaños.

¿Qué harías?

1. No iría, no me interesa relacionarme con gente como ella.
2. No iría, pero se lo agradecería.
3. Iría pero con recelos, no sé lo que me puedo encontrar.
4. Le aconsejaría que lo denunciase.

VII. Ítem 8. Faadumi te cuenta que su padre se pone muy agresivo con su madre cuando se enfada. Ella piensa que debería denunciarlo pero no sabe qué hacer. ¿Qué le aconsejarías?

1. Nada no es de mi incumbencia.
2. Le escucharía pero no sabría que aconsejarle.
3. Le diría que intentase hablar con su padre para hacerle entender que ese no es el comportamiento adecuado.
4. Le aconsejaría que lo denunciase.

VIII. Ítem 9. Faadumi cuenta en clase el esfuerzo que le ha supuesto venir a España. ¿Qué te parece?

1. Bien, a los inmigrantes no habría que facilitarle la entrada a nuestro país.
2. Es el coste que tiene que pagar por venir a nuestro país.
3. Una injusticia, todo el mundo tiene derecho a tener una vida mejor.
4. A los inmigrantes deberíamos ayudarles a salir de su país, si este no cumple los derechos humanos.

IX. Ítem 10. Ves que Faadumi tiene costumbre de tirar los papeles al suelo. ¿Qué haces cuando lo ves?

1. No le dices nada, es su costumbre y hay que respetarla.
2. Le digo que no está bien y sigo sin cogerlo.
3. Lo recojo sin hacerle ningún comentario.
4. le intento explicar que esa acción daña el medio ambiente, lo recojo y lo tiro.

X. Ítem 11. En una reunión de amigos, Faadumi propone realizar pintadas en una fachada histórica. ¿Qué harías?

1. Participas en el acto porque está de moda.
2. Participas pintando para no ser excluido del grupo.
3. No participas en las pintadas.
4. No participas y te opones a la decisión.

▪ **Validez aparente.**

Para cumplir los requisitos de validez aparente (longitud, secuenciación, formato y adecuación en el lenguaje), presentamos el cuestionario completo a los 10 expertos que participaron en la validez de contenido del mismo. En esta ocasión, les propusimos responder a 5 preguntas (ilustración 18).

VALIDACIÓN APARENTE DEL CUESTIONARIO DE VIVENCIAS
INTERCULTURALES

Ocupación: _____ Universidad a la que pertenece: _____

Instrucciones:

A continuación le presentamos 5 preguntas. Respóndela teniendo en cuenta el cuestionario de vivencias interculturales.

1. ¿Cómo valora la longitud de la prueba? _____
2. ¿Es correcta la secuenciación de los ítems? _____
3. ¿Es atractivo el formato de presentación? _____
4. ¿Podría mejorarse el instrumento? ¿Cómo? _____
5. ¿Crees que el lenguaje utilizado es apropiado para una muestra de entre 14 y 16 años? _____ si tu respuesta es no, indica que modificarías _____

Ilustración 18. Validez aparente del cuestionario de vivencias interculturales

▪ **Validez de constructo.**

El último proceso que tuvimos en cuenta en la validación del cuestionario, fue la validez de constructo.

Esta validez nos sirvió para conocer la consistencia interna de los ítems y se llevó a cabo realizando un análisis factorial, teniendo en cuenta los datos obtenidos en un estudio piloto. La muestra de este estudio, corresponde a 25 estudiantes de un aula de 2º de Educación Secundaria del centro Juan XIII en la provincia de Granada.

Previo al análisis factorial, es imprescindible verificar la adecuación de la técnica a los datos disponibles, es por ello que hicimos las siguientes pruebas estadísticas:

1. Estudio de la matriz de correlaciones de los ítems e identificación del determinante. La matriz de los datos contiene grupos de variables fuertemente correlacionadas, además el determinante obtenido es el de 0.10. Lo cual nos indica la idoneidad del análisis factorial para estos datos.
2. Medida de adecuación de la muestra KMO, de Kaiser-Meyer-Oklin. El índice de KMO obtenido es el de 0.729, como dicho valor es cercano a 1, también nos aconseja la aplicación del análisis factorial en nuestros datos.
3. Test de esfericidad de Barlett. El nivel de significación obtenido es de 0.00, de ahí que rechazemos la hipótesis nula de que nuestra matriz de correlaciones no es una matriz de identidad. Esto nos indica que existen intercorrelaciones significativas en dicha matriz, por lo que resulta adecuada para realizar el análisis factorial.
4. Determinación de comunalidades. Las comunalidades obtenidas en esta prueba no son próximas a 0. Por lo que se plasma que los componentes seleccionados indican la variabilidad de las variables. El método de extracción ha sido el de máxima verosimilitud.

Tabla 26. Puntuaciones obtenidas en la determinación de las comunalidades

Comunalidades	
Ítems	Extracción
1. Ayuda	0.38
2. Amistad	0.34
3. Consideración	0.62
4. Adaptación	0.40
5. Autonomía	0.04
6. Tolerancia	0.87
7. Placer	0.61
8. Igualdad	0.16
9. Reflexión	0.63
10. Ecología	0.55
11. Armonía	0.42

Posterior a estos análisis comenzamos con el análisis factorial. Para lo cual realizamos la estadística de extracción de factores y la de rotación.

Tabla 27. Extracción de factores: varianza total explicada

Componentes	Autovalores iniciales			Extracción de la suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de la varianza	% de la varianza acumulada	Total	% de la varianza	% de la varianza acumulada	Total
1	3.13	28.49	28.49	2.65	24.15	24.15	2.08
2	1.35	12.35	40.83	0.80	7.27	31.42	2.12
3	1.23	11.26	52.06	0.72	6.53	37.95	1.77
4	1.18	10.78	62.84	0.57	5.16	43.11	0.85

1. Extracción de factores. El método de extracción utilizado en la prueba fue el denominado *de máxima verisimilitud*.

En la anterior tabla observamos que existen 4 factores con valores superiores a 1. Estos factores explican un 85% de la variabilidad total, lo que se puede considerar un porcentaje aceptable.

A continuación, se recogen los pesos factoriales de cada variable en los cuatro componentes extraídos. El límite de los pesos factoriales ha sido el de 0.30.

Tabla 28. Matriz de componentes

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
1. Ayuda	0.58			
2. Amistad		-0.41		0.30
3. Consideración	0.55			-0.48
4. Adaptación	0.54			
5. Auto nomía				
6. Tolerancia			-0.71	
7. Placer	0.75			
8. Igualdad				
9. Reflexión	0.67	-0.40		
10. Ecología	0.62	0.35		
11. Armonía	0.43			0.32

2. Rotación.

A partir de la rotación Varimax, hemos tratado de hacer más sencilla la interpretación de los componentes. En la tabla siguiente, se muestra la matriz de componentes rotados.

Tabla 29. Matriz de componentes rotada

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
1. Ayuda	0.55			
2. Amistad			0.10	
3. Consideración		0.72		
4. Adaptación		0.59		
5. Autonomía			0.12	
6. Tolerancia				0.75
7. Placer			0.49	
8. Igualdad	0.78			
9. Reflexión		0.52		
10. Ecología			0.72	
11. Armonía			0.63	

Para la interpretación de esta tabla, tenemos en cuenta las dimensiones teóricas de las que partimos, que se explicaron en la elaboración del sistema de categorías previo a la construcción de este cuestionario.

De este modo, el componente 1 correspondería a la dimensión de valores interculturales primarios, el componente 2, a la dimensión de valores interculturales secundarios, y el componente 3 a la dimensión de valores interculturales terciarios. Eliminamos el cuarto factor, ya que sólo satura un ítem en él. Y teniendo en cuenta que este

mismo ítem tiene también una saturación alta (0.70) en el primer factor, consideramos irrelevante mantenerlo, ya que esta distribución coincide con la establecida por los teóricos y por los expertos que han realizado la validación del cuestionario (tabla 30).

Tabla 30. Factores y variables

Factores	Variables contempladas en cada factor
Factor 1 Valores interculturales primarios	Ayuda Tolerancia Igualdad
Factor 2 Valores interculturales secundarios	Consideración Adaptación Reflexión
Factor 3 Valores interculturales terciarios	Amistad Autonomía Placer Ecología Armonía

B) FIABILIDAD

Con los datos obtenidos en el estudio piloto, a través del estadístico alfa de Cronbach, obtuvimos una fiabilidad de $\alpha = 0.72$.

Para conocer la confiabilidad del instrumento realizamos el coeficiente de correlación de Pearson para cada ítem con un nivel

de significación $dep=0.30$. Teniendo en cuenta esto, tal y como se observa en la tabla 31, los ítems menores de este nivel son los ítems 5, 6 y 11.

A pesar de que la prueba estadística nos aconseje la eliminación de los ítems anteriores, lo poco que aumenta la fiabilidad del instrumento con esa eliminación y la validación de contenido realizada por los expertos, que planteaban la importancia de estas preguntas, nos lleva a mantener los 11 ítems en la elaboración final²⁰ del cuestionario.

Tabla 31. Confiabilidad interna del cuestionario en español

Ítems	Correlación de ítems total	Alfa de Conbrach si se elimina el ítems
1. Ayuda	0.44	0.70
2. Amistad	0.35	0.71
3. Consideración	0.52	0.69
4. Adaptación	0.50	0.69
5. Autonomía	0.25	0.73
6. Tolerancia	0.17	0.74
7. Placer	0.51	0.69
8. Igualdad	0.34	0.71
9. Reflexión	0.42	0.70
10. Ecología	0.48	0.69
11. Armonía	0.26	0.73

²⁰ El cuestionario final se muestra en el anexo 1 de esta tesis doctoral.

4.4.3.UNDERSØKELSE AV KRYSSKULTURELLE
OPPLEVELSER AV HUMANE VERDIER
(CUESTIONARIO NORUEGO).

Para realizar el cuestionario undersøkelse av krysskulturelle opplevelser av humane verdier, llevamos a cabo una traducción del cuestionario de vivencias interculturales.

Esta traducción fue realizada por una profesora de español de uno de los colegios participantes en nuestro estudio.

Tras la traducción del mismo procedimos a evaluar las características técnicas del instrumento.

A) VALIDEZ

Para la validez de contenido de los ítems y sus respuestas, nos servimos del juicio de expertos realizado por los investigadores españoles. De la misma manera, en la validez de constructo también se debe tener en cuenta los resultados del análisis factorial realizado con el cuestionario en español²¹.

Es en la validez aparente, donde requerimos del asesoramiento de 6 profesores noruegos de los centros escolares que participaron en la investigación. A estos le propusimos responder a las mismas cuestiones, que en su momento lo hicieron los jueces españoles.

²¹ Para conocer los datos obtenidos en la validez de constructo y de contenido del cuestionario véase el apartado 3.5.2 cuestionario de vivencias interculturales.

**BEKREFTELSE SPØRRESKJEMA TILSYNELATANDE INTERKULTURELLE
OPPLEVELSER**

Yrke: _____ universitetet som den tilhører: _____

Instruksjoner:
Her er 5 spørsmål. Besvare det vurderer den interkulturelle erfaringer spørreskjemaet.

1. Hvordan lengden på testen? _____
2. Er sekvensering av elementene? _____
3. Er det attraktivt presentasjon format? _____
4. Kunne bedre instrument? Hvordan? _____
5. Tror du det språket som brukes er passende for et utvalg på mellom 14 og 16?
_____ Hvis svaret er nei, noe som indikerer at din
endret _____

Ilustración 19. Validez aparente del cuestionario undersøkelse av krysskulturelle opplevelser av humane verdier.

Teniendo en cuenta las indicaciones de secuenciación, formato, longitud y lenguaje de los expertos, el cuestionario quedó formado tal y como se muestra en el anexo 2 de esta investigación.

B) FIABILIDAD

Para realizar la fiabilidad del instrumento noruego, utilizamos los datos obtenidos en una prueba piloto, efectuada en un aula de 21 estudiantes de 9º curso del centro Langnes skole.

A estos datos le realizamos el estadístico alfa de Cronbach, obteniendo una fiabilidad total de $\alpha = 0.78$.

Para conocer la confiabilidad del instrumento realizamos el coeficiente de correlación de Pearson para cada ítem con un nivel de significación $\alpha=0.30$. Teniendo en cuenta esto, tal y como se observa en la tabla 32, los ítems menores de este nivel son los ítems 5 y 6.

A pesar de que la prueba estadística nos aconseje la eliminación de los ítems anteriores, lo poco que aumenta la fiabilidad del instrumento con esa eliminación y la validación de contenido realizada por los expertos, nos lleva a mantener los 11 ítems en la construcción del cuestionario final.

Tabla 32. Confiabilidad interna del cuestionario noruego

Ítems	Correlación de ítems total	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
1. Ayuda	0.48	0.76
2. Amistad	0.62	0.74
3. Consideración	0.44	0.77
4. Adaptación	0.46	0.76
5. Autonomía	0.21	0.79
6. Tolerancia	0.29	0.78
7. Placer	0.62	0.75
8. Igualdad	0.42	0.77
9. Reflexión	0.54	0.75
10. Ecología	0.38	0.78
11. Armonía	0.45	0.76

Tras desarrollar los procedimientos y técnicas de recogida de información, a continuación exponemos el diseño seguido en la investigación, en el que se recoge una síntesis de todo el proceso del estudio.

4.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se caracteriza por ser de tipo ex post-facto y en ella se distinguen tres fases:

1. un primer estudio descriptivo, en el que se detallan los valores interculturales presentes en los libros de E.P.C.D.H.
2. Un segundo estudio transversal, en donde se valoró la influencia de los libros de textos en los valores interculturales del alumnado de la asignatura.
3. Un tercer estudio comparativo, en el que se contrasta los valores interculturales del alumnado del área de E.P.C.D.H (español) y del alumnado noruego, en cuyo sistema educativo no se contempla la asignatura.

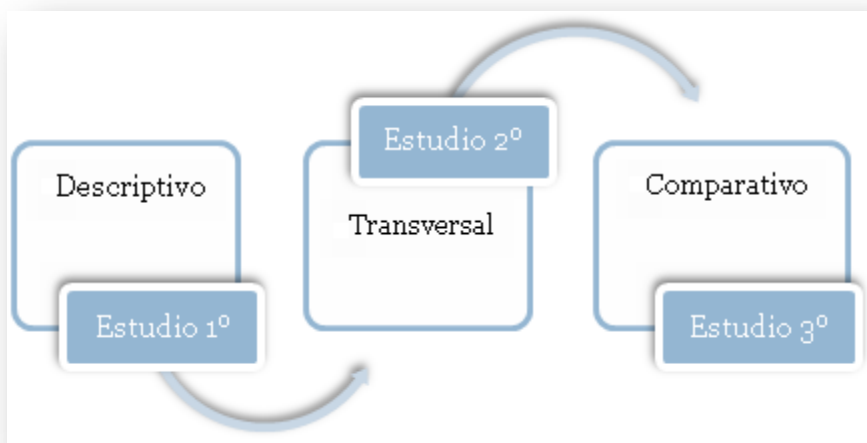


Ilustración 20. Representación gráfica de las fases de la investigación

A) FASE 1ª: ESTUDIO DESCRIPTIVO

En este estudio tuvimos en cuenta el siguiente procedimiento:

1. Identificación y formulación del problema de investigación: ¿Contiene los diferentes manuales escolares de la asignatura de E.P.C.D.H los mismos valores interculturales?
2. Establecimiento del objeto de estudio: Conocer los valores interculturales presentes en las diferentes editoriales de la asignatura de E.P.C.D.H.
3. Selección de la muestra: 6 libros de textos de las editoriales Anaya, Bruño, Serbal, Santillana, S.M y Oxford.
4. Diseño del sistema de recogida de información: adaptación del sistema de categorías de EVITED.
5. Recogida y análisis de datos: se analizó el porcentaje de aparición de valores, subcategorías y categoría de cada libro, a través del software Atla Ti y del paquete estadístico SPSS en su versión 17.0. Además se llevó a cabo la comparación de cada libro a través del estadístico de tabla de contingencia y de la comparación de proporciones de columna (prueba Z).
6. Extracción de conclusiones: Los diferentes manuales escolares de E.P.C.D.H, contienen proporciones diferentes de valores interculturales.

B) FASE 2ª: ESTUDIO TRANSVERSAL

El procedimiento seguido en este estudio fue el siguiente:

1. Identificación y formulación del problema: ¿influyen estos manuales en los valores interculturales que manifiesta el alumnado?

2. Establecimiento del objetivo de estudio: Saber la influencia de cada editorial en los valores interculturales adquiridos por el alumnado.
3. Selección de la estrategia metodológica a evaluar: metodología transversal.
4. Selección de la muestra. Alumnado de 2º curso de E.S.O.
5. Diseño y selección del instrumento de recogida de información. Elaboración del cuestionario de vivencias interculturales.
6. Definir el timing. Los cuestionarios se utilizaron durante el mes de mayo del curso académico 2009-2010.
7. Recoger y analizar los datos. Realizamos las pruebas de análisis de varianza de un factor y de comparaciones post hoc o a posteriores, que se analizaron con el paquete estadístico SPSS en su versión 17.0.
8. Extraer conclusiones. Los manuales escolares no influyen en los valores interculturales del alumnado.

C) FASE 3ª: ESTUDIO COMPARATIVO

En este último estudio tuvimos en cuenta el siguiente proceso:

1. Identificación y formulación del problema: ¿Hay diferencia con los valores manifestados por el alumnado de otro país Europeo que trate los valores interculturales de manera transversal sin un manual específico?
2. Establecimiento del objetivo: Diferenciar los valores interculturales que posee el alumnado español, inmerso en la asignatura, y el alumnado noruego, en cuyo sistema educativo se contempla la educación cívica de manera transversal.

3. Selección de la estrategia metodológica a evaluar: metodología comparativa.
4. Selección de la muestra. Alumnado de 2º curso de E.S.O. en España y alumnado de 9º curso de secundaria inferior en Noruega.
5. Diseño y selección del instrumento de recogida de información. Elaboración del cuestionario de vivencias interculturales y del undersøkelse av krysskulturelle opplevelser av humane verdier.
6. Definir el timing. Los cuestionarios se aplicaron durante los meses de mayo y de octubre del año 2010.
7. Recoger y analizar los datos. Realizamos la prueba T para muestras independientes y la analizamos con el software SPSS 17.0.
8. Extraer conclusiones. Si existen diferencias significativas entre los valores interculturales presentes en el alumnado de ambos países.



CAPÍTULO 5.RESULTADOS

- 5.1. Resultados de los valores interculturales en los Libros de textos de E.P.C.D.H
- 5.6. Resultados de la comparación entre el alumnado de E.P.C.D.H. (España) y sin E.P.C.D.H (Noruega)
- 5.3. Resultados de la influencia de los libros de textos en la posesión de valores del alumnado de E.P.C.D.H
- 5.4. Resultados de los Valores interculturales que posee el alumnado de E.P.C.D.H
- 5.5. Resultados de los Valores interculturales que posee el alumnado sin E.P.C.D.H (Tromsø, Noruega)
- 5.2. Resultados de la comparación de los valores interculturales en los libros de textos

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En el proceso de comprobación de las hipótesis de trabajo, hemos obtenidos los siguientes resultados:

1. Para comprobar la H_1 (existen diferencias significativas de los valores interculturales presentes en las diferentes editoriales evaluadas del área de E.P.C.D.H) se ha estimado los valores interculturales presentes en cada una de las editoriales evaluadas, y posteriormente se ha comparado los resultados obtenidos en esta valoración. Los resultados de ambos procesos se describen en el apartado 5.1. y 5.2 de este estudio.
2. Para demostrar la H_2 (la editorial a la que pertenece el libro de texto de E.P.C.D.H influye en la transmisión de valores interculturales al alumnado), se ha evaluado los valores interculturales presentes en el alumnado de E.P.C.D.H, y posteriormente se ha estimado la influencia de cada una de las editoriales en los valores que poseen el alumnado español. Los resultados obtenidos en ambos procesos se desarrollan en el apartado 5.3 y 5.4 de esta tesis doctoral.
- IV. Para comprobar la H_3 (existen diferencias significativas de valores interculturales entre el alumnado español, que cursa la asignatura de E.P.C.D.H, y el alumnado noruego, cuya educación cívica se contempla de manera transversal en sus planes de estudios), se ha estimado los valores interculturales presentes en el alumnado español y noruego, y posteriormente se ha comparado los resultados obtenidos en la estimaciones previas. Los resultados de estos procesos se describen en el apartado 5.4, 5.5 y 5.6 de esta investigación.

5.1. RESULTADOS DE LOS VALORES INTERCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTOS DE E.P.C.D.H

A continuación desarrollamos los resultados de los libros de textos E.P.C.D.H correspondientes a las editoriales de Anaya, Bruño, Serbal, Santillana, S.M y Oxford.

Para poder llevar a cabo la comparación entre los seis libros, en el análisis cuantitativo, hemos tenido en cuenta que el rango de medida es diferente en cada manual, por lo que se ha normalizado el número de frecuencias en porcentajes. Siguiendo las siguientes ecuaciones:

$$\% \text{ de la categoría} = \frac{\text{valor categoría} \times 100}{\text{valores totales}}$$

$$\% \text{ de la subcategoría} = \frac{\text{valor subcategoría} \times 100}{\text{valores totales}}$$

$$\% \text{ de los valores del cuestionario} = \frac{\text{valor} \times 100}{\text{valores totales}}$$

A) RESULTADOS DE LA EDITORIAL ANAYA

Tabla 33. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Anaya

Anaya		
Valores primarios	Morales y éticos	7.22%
	Sociales	28.52%
	Trascendentales	0
Valores secundarios	Intelectuales/ no éticos	41.88%
	Productivos	3.25%
	De cambio	5.05%
Valores terciarios	Vitales	2.53%
	Afectivos	6.14%
	Estéticos	0
	De desarrollo personal	3.97%
	Ecológico	1.44%

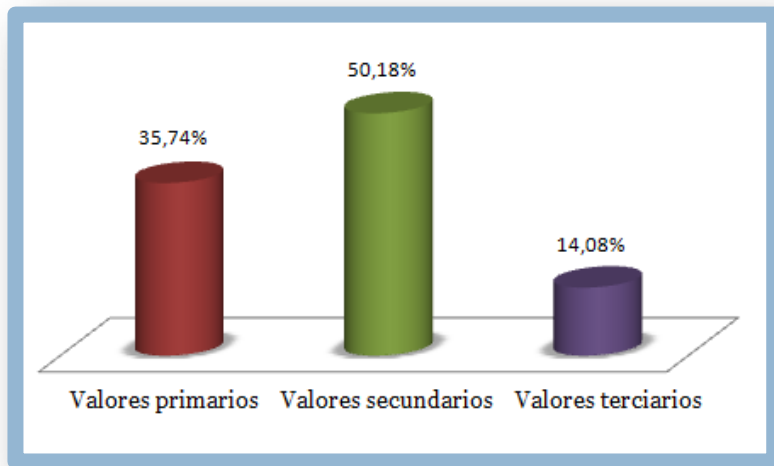
En el libro de E.P.C.D.H de la editorial Anaya, los porcentajes de aparición de los valores interculturales son los siguientes:

- Valores primarios. Estos valores aparecen en el manual en un 35.74% (Gráfica 7). las tres categorías que conforman esta dimensión figuran en el libro de la siguiente manera (Gráfica 8): el porcentaje de aparición de los valores morales y éticos es de un 7.22% (opción por el bien 3.97% y opción por el deber 3.25%), el de los valores sociales es de un 28.52% (grupo social 4.69%, posición social 0.36 % y mejora social

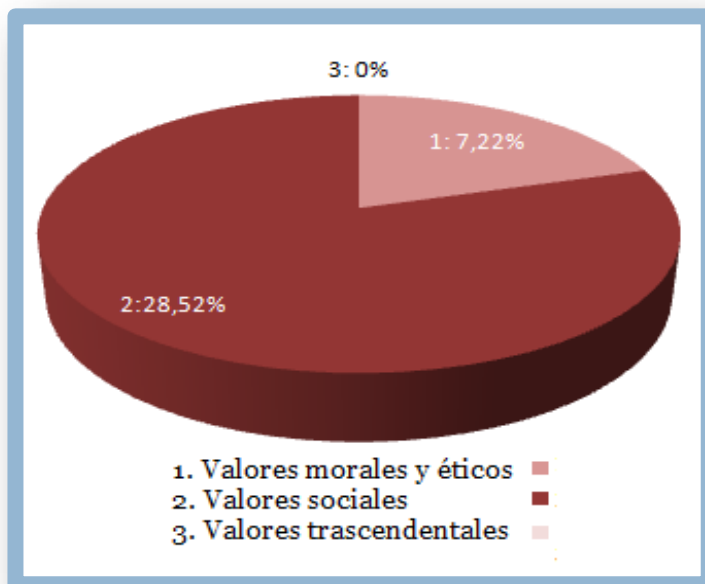
23.46%), y los valores trascendentales no aparecen en el manual (religiosos 0% y ser supremo 0%).

- Valores secundarios. El porcentaje de aparición de los valores secundarios en el libro de texto es del 50.18% (Gráfica 7). Dentro de esta dimensión, las apariciones de cada una de sus categorías se representan con los siguientes porcentajes (Gráfica 9): Los valores intelectuales/no éticos en un 41.88% (Conocimiento cultural 9.39%, interés instructivo 29.60% y ambiente cultural 2.89%), los valores productivos en un 3.25% (bienes materiales 1.44% y bienes sociales 1.81%) y los valores de cambios en un 5.05%.
- Valores terciarios. Esta dimensión tiene un porcentaje de aparición en el libro de texto del 14.08% (Gráfica 7). Las categorías que la conforman aparecen en los siguientes porcentajes (Gráfica 10): los valores vitales figuran con un porcentaje del 2.53% (necesidades básicas 2.53%, necesidades de diversión 0% y salud e higiene 0%), los valores afectivos tienen un porcentaje de aparición del 6.14% (relaciones familiares 1.81%, relaciones de amistad 1.44% y relaciones de pareja 2.89%), los valores estéticos no aparecen en el libro (belleza 0% y actividad artística 0%), los valores de desarrollo personal aparecen en un 3.97% (autorrealización 0%, autoafirmación 0% y cualidad personal 3.97%) y los valores ecológicos figuran en el manual en un 1.44%.

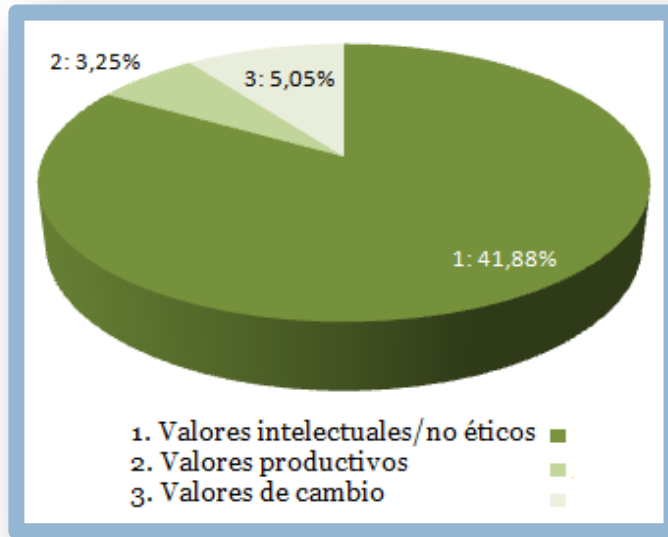
Gráfica 7. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Anaya



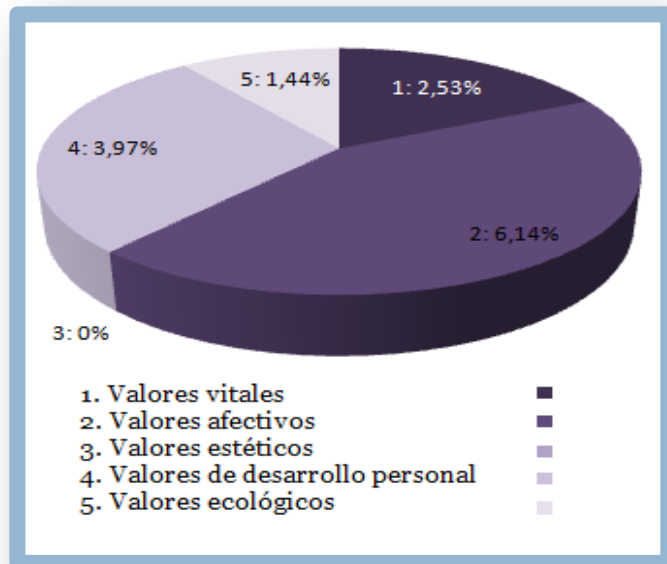
Gráfica 8 .Categoría de los valores primarios en la editorial Anaya



Gráfica 9. Categoría de los valores secundarios en la editorial Anaya



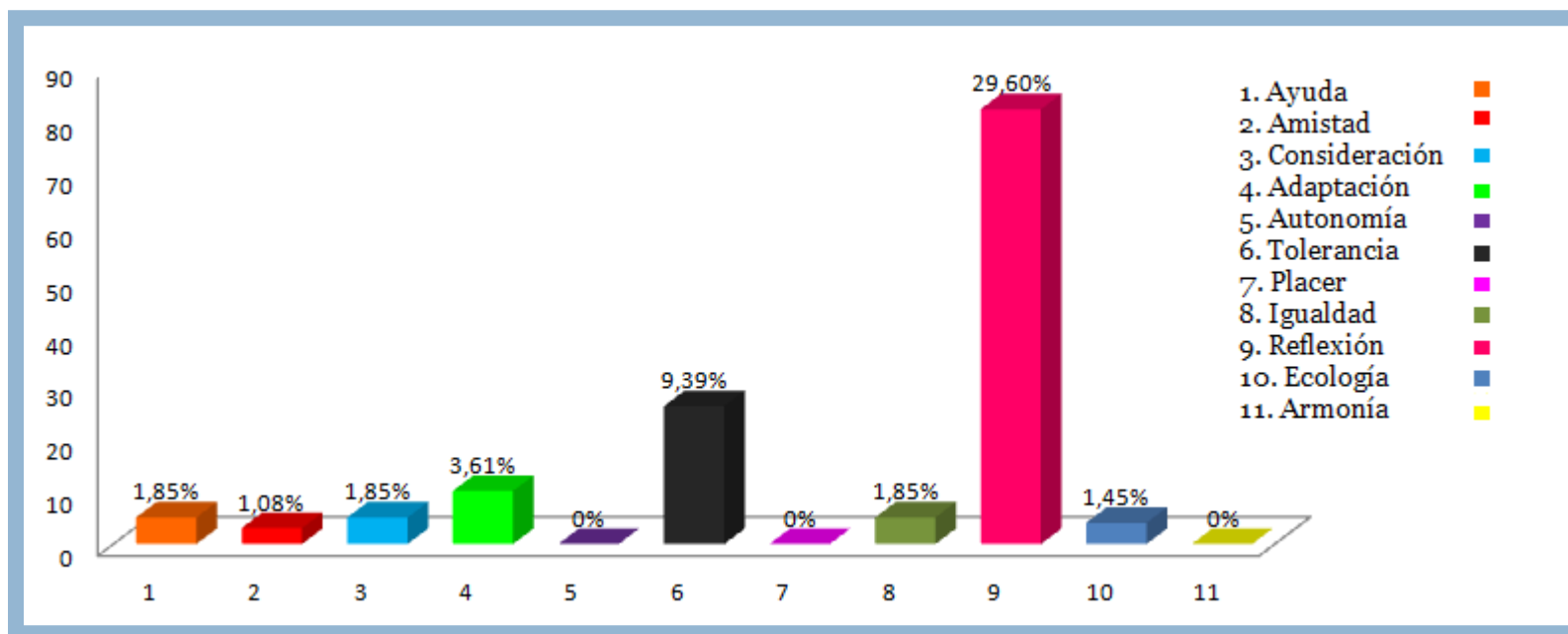
Gráfica 10. Categoría de los valores terciarios en la editorial Anaya



En el análisis de los manuales escolares, hacemos especial hincapié en el porcentaje de aparición de los valores que se evalúan en el cuestionario de vivencias interculturales.

De tal forma, en el libro de E.P.C.D.H de la editorial Anaya, el valor de ayuda aparece con un porcentaje del 1.85%, el valor de amistad aparece en un 1.08%, el valor de consideración figuran con un 1.85%, el de adaptación con un 3.61%, el valor de autonomía no aparece en el manual, el de tolerancia aflora en un 9.39%, el valor de placer no aparece en el libro, en el valor de igualdad el porcentaje de aparición es del 1.85%, el valor de reflexión figura en un 29.60%, el de ecología en un 1.45% y por último el valor de armonía no aparece en el manual escolar (Gráfica 11).

Gráfica 11 .Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Anaya



B) RESULTADOS DE LA EDITORIAL BRUÑO

Tabla 34. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Bruño

Bruño		
Valores primarios	Morales y éticos	10.05%
	Sociales	29.98%
	Trascendentales	0.65%
Valores secundarios	Intelectuales/ no éticos	41.00%
	Productivos	9.89%
	De cambio	3.56%
Valores terciarios	Vitales	1.30%
	Afectivos	2.59%
	Estéticos	0
	De desarrollo personal	0.16%
	Ecológico	0.81%

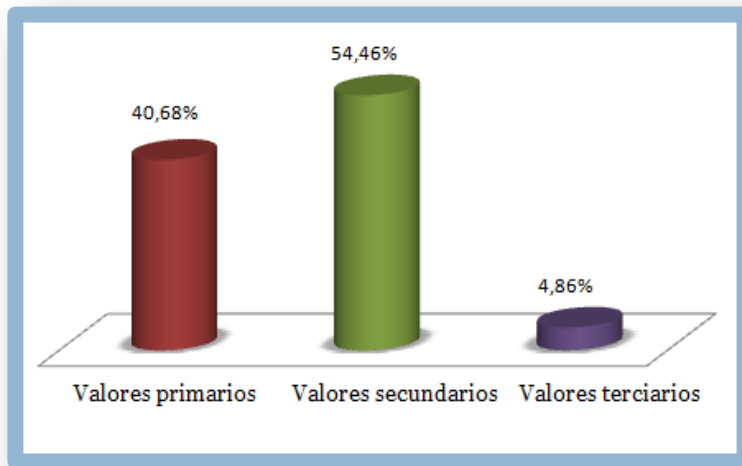
Los porcentajes de aparición de los valores interculturales en el libro de E.P.C.D.H de la editorial Bruño, son los siguientes:

- Valores primarios. Dichos valores figuran en el manual en un 40.68% (Gráfica 12). las tres categorías que conforman esta dimensión se refleja en el libro de la siguiente manera (Gráfica 13): el porcentaje de aparición de los valores morales y éticos es de un 10.05% (opción por el bien 7.46% y opción por el deber 2.59%), el de los valores sociales es de un 29.98% (grupo social 2.59%, posición social 7.13 % y mejora social

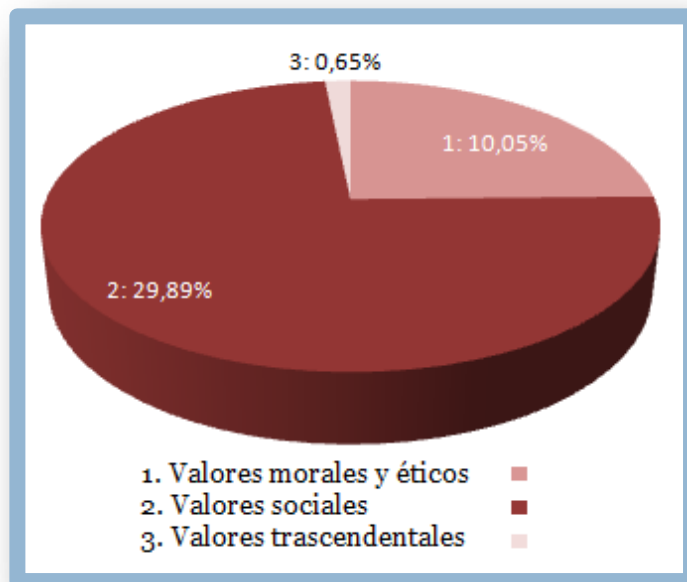
20.26%), y el de los valores trascendentales es del 0.65% (religiosos 0.65% y ser supremo 0%).

- Valores secundarios. Los valores secundarios se reflejan en el libro de texto con un porcentaje del 54.46% (Gráfica 12). Dentro de esta dimensión, los porcentajes de aparición de cada categoría que la forman, son los siguientes (Gráfica 14): Los valores intelectuales/no éticos en un 41.00% (Conocimiento cultural 30.95%, interés instructivo 7.62% y ambiente cultural 2.43%), los valores productivos en un 9.89% (bienes materiales 5.02% y bienes sociales 4.86%) y los valores de cambios en un 3.56%.
- Valores terciarios. El porcentaje de aparición de esta dimensión en el manual de la editorial Bruño es del 4.86% (Gráfica 12). Las categorías que la conforman aparecen en los siguientes porcentajes (Gráfica 15): los valores vitales se reflejan en un 1.30% (necesidades básicas 0.97%, necesidades de diversión 0% y salud e higiene 0.32%), los valores afectivos tienen un porcentaje de aparición del 2.59% (relaciones familiares 1.13%, relaciones de amistad 1.30% y relaciones de pareja 0.16%), los valores estéticos no aparecen en el libro (belleza 0% y actividad artística 0%), los valores de desarrollo personal figuran con un 0.16% (autorrealización 0%, autoafirmación 0% y cualidad personal 0.16%) y los valores ecológicos aparecen en el libro con un porcentaje del 0.81%.

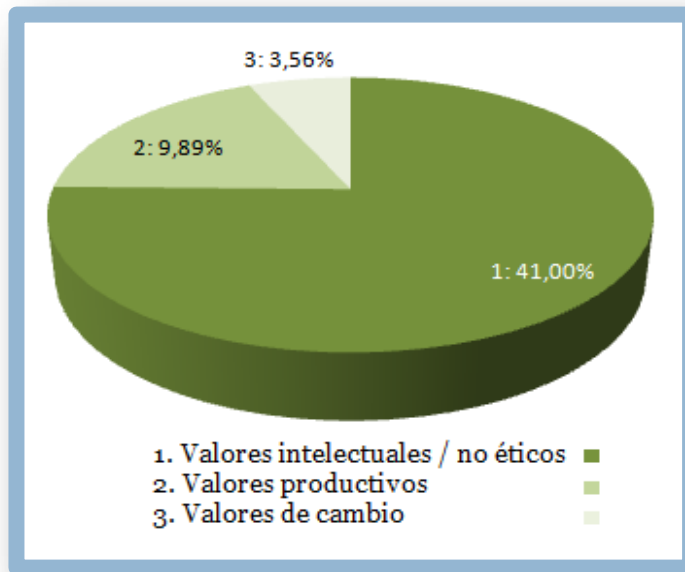
Gráfica 12. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Bruño



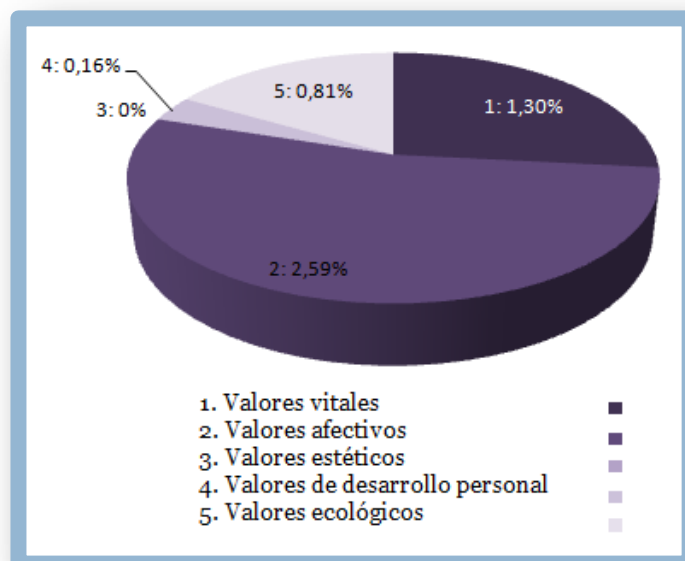
Gráfica 13. Categoría de los valores primarios en la editorial Bruño



Gráfica 14 . Categoría de los valores secundarios en la editorial Bruño



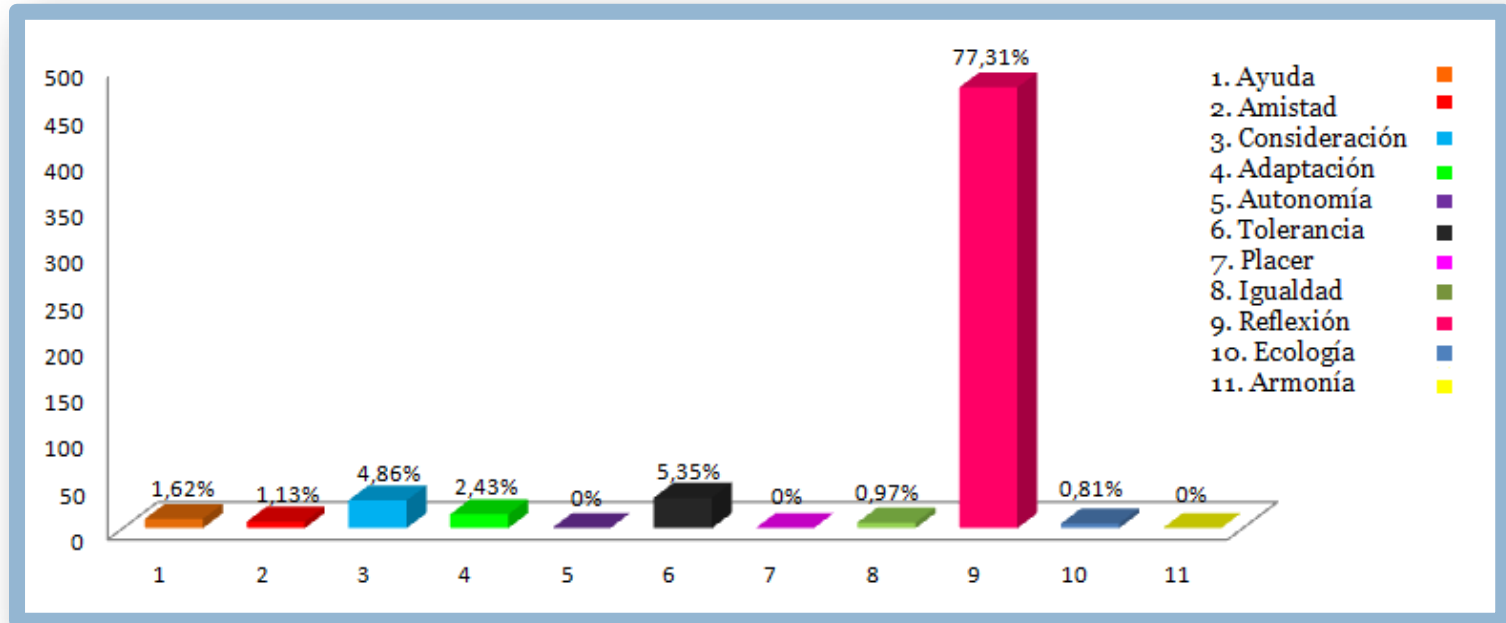
Gráfica 15. Categoría de los valores terciarios en la editorial Bruño



En el manual escolar de E.P.C.D.H de la editorial Bruño, los porcentajes de aparición de los valores que conforman el cuestionario de vivencias interculturales, son los siguientes:

el valor de ayuda figura con un porcentaje del 1.62%, el valor de amistad aparece en un 1.13%, el valor de consideración figura con un 4.86%, el de adaptación con un 2.43%, el valor de autonomía no aparece en el manual, el de tolerancia aflora en un 5.35%, el valor de placer no figura en el libro, el valor de igualdad aparece con un 0.97%, el valor de reflexión se refleja en un 77.31%, el de ecología en un 0.81% y por último el valor de armonía no aparece en el manual escolar (Gráfica 16).

Gráfica 16. Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Bruño



C) RESULTADOS DE LA EDITORIAL SANTILLANA

Tabla 35. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Santillana

Santillana		
Valores primarios	Morales y éticos	24.14%
	Sociales	19.46%
	Trascendentales	0
Valores secundarios	Intelectuales/ no éticos	35.32%
	Productivos	4.68%
	De cambio	4.50%
Valores terciarios	Vitales	3.96%
	Afectivos	3.06%
	Estéticos	0.36%
	De desarrollo personal	1.62%
	Ecológico	2.88%

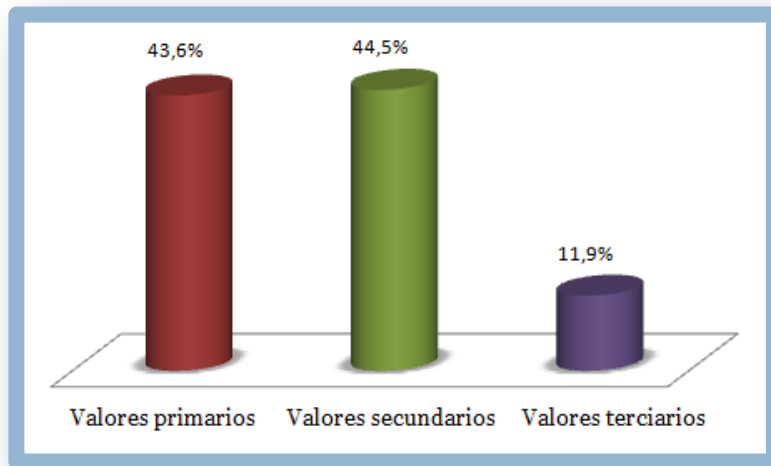
Los porcentajes en el que aparecen los valores interculturales en el manual escolar de E.P.C.D.H de la editorial de Santillana, son los siguientes:

- Valores primarios. Esta dimensión figura en el libro con un porcentaje de aparición del 43.60% (Gráfica 17). Las categorías que forman esta dimensión, se reflejan en el manual con los siguientes porcentajes (Gráfica 18): los valores morales y éticos aparecen en el libro de texto en un 24.14% (opción por el bien 17.66% y opción por el deber 6.49%), los

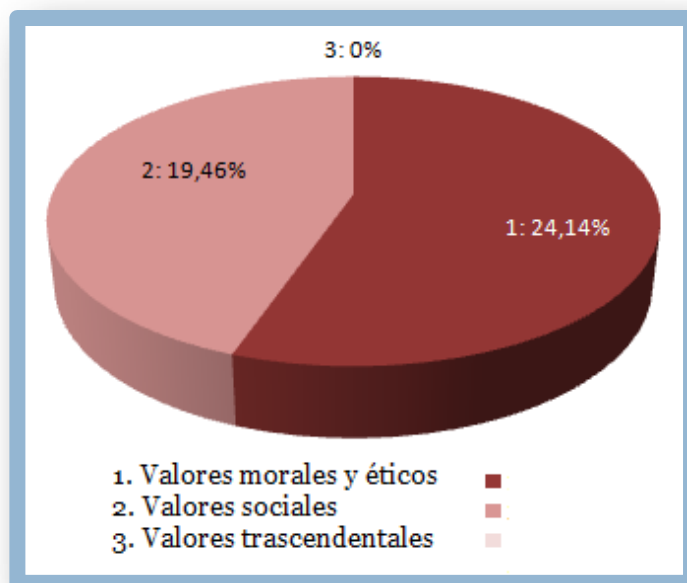
valores sociales figuran con un 19.46% (grupo social 0.90%, posición social 1.98% y mejora social 16.57%), y los valores trascendentales no aparecen en el manual escolar (religiosos 0% y ser supremo 0%).

- Valores secundarios. El porcentaje de aparición de esta dimensión en el libro de texto es del 44.50% (Gráfica 17). Las categorías que forman los valores secundarios, figuran en el manual con los siguientes porcentajes (Gráfica 19): Los valores intelectuales/no éticos aparecen en un 35.32% (Conocimiento cultural 20%, interés instructivo 14.05% y ambiente cultural 1.26%), los valores productivos se reflejan con un porcentaje del 4.68% (bienes materiales 2.88% y bienes sociales 1.80%) y los valores de cambios figuran en el libro de texto de la editorial Santillana, en un 4.50%.
- Valores terciarios. Los valores terciarios tienen un porcentaje de aparición en el libro de texto del 11.90% (Gráfica 17). Las categorías que conforman esta dimensión aparecen en los siguientes porcentajes (Gráfica 20): los valores vitales figuran con un porcentaje del 3.96% (necesidades básicas 1.80%, necesidades de diversión 0.36% y salud e higiene 1.80%), los valores afectivos con un 3.06% (relaciones familiares 2.16%, relaciones de amistad 0.18% y relaciones de pareja 0.72%), los valores estéticos con un 0.36% (belleza 0.36% y actividad artística 0%), los valores de desarrollo personal con un 1.62% (autorrealización 0.18%, autoafirmación 0% y cualidad personal 1.44%) y los valores ecológicos aparecen en el libro en un 2.88%.

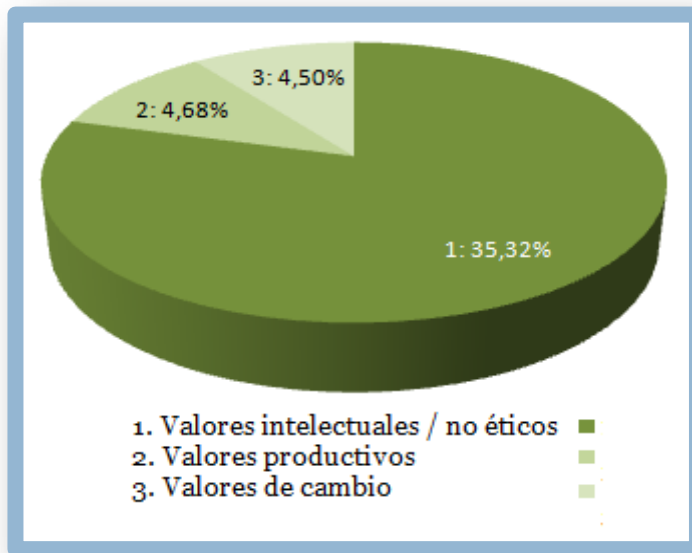
Gráfica 17. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Santillana



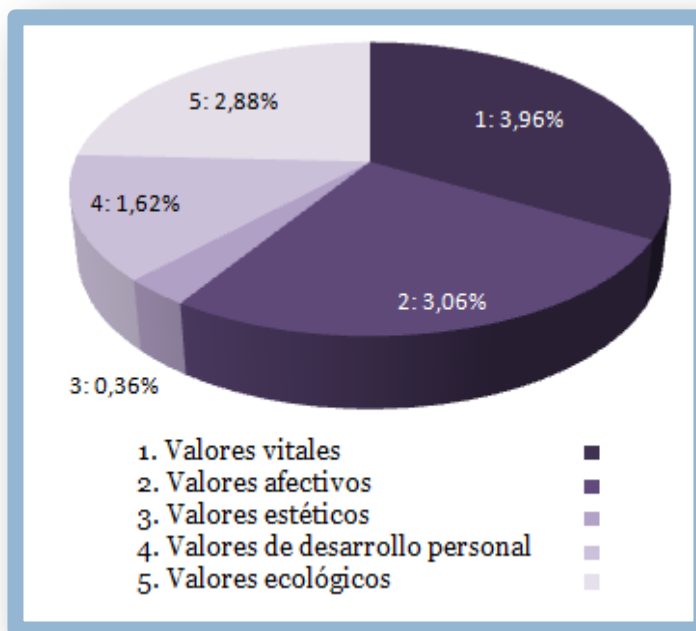
Gráfica 18. Categoría de los valores primarios en la editorial Santillana



Gráfica 19. Categoría de los valores secundarios en la editorial Santillana



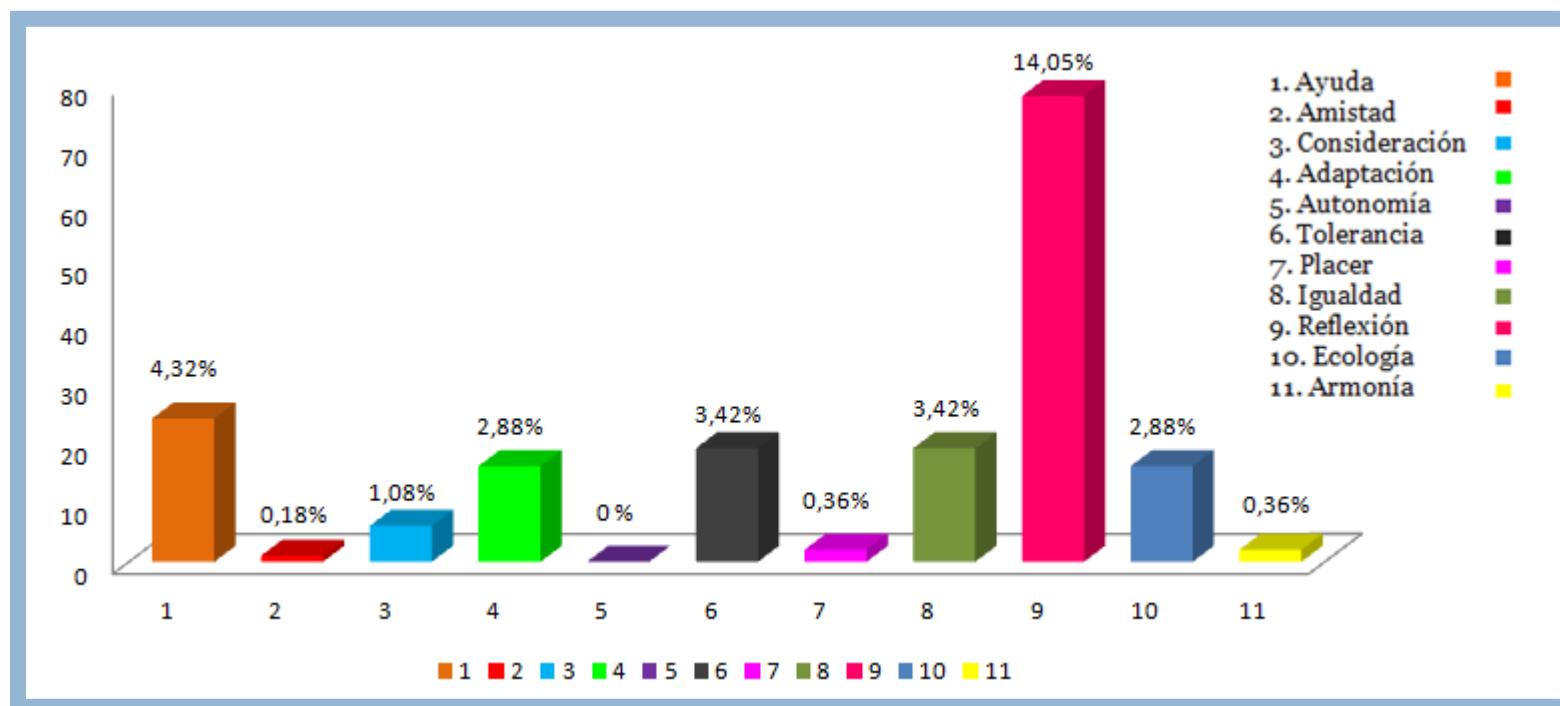
Gráfica 20. Categoría de los valores terciarios en la editorial Santillana



En el manual escolar de E.P.C.D.H de la editorial Santillana, los porcentajes de aparición de los valores que forman el cuestionario de vivencias interculturales, son los siguientes:

el valor de ayuda figura con un porcentaje de aparición del 4.32%, el valor de amistad aparece en un 0.18%, el valor de consideración se refleja en el libro en un 1.08%, el de adaptación aparece con un 2.88%, el valor de autonomía no aparece en el manual, el de tolerancia figura en un 3.42%, el valor de placer aparece en un 0.36%, el valor de igualdad figura en un 3.42%, el valor de reflexión aparece en un 14.05%, el de ecología en un 2.88% y por último el valor de armonía aparece en un 0.36% (Gráfica 21).

Gráfica 21. Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Santillana



D) RESULTADOS DE LA EDITORIAL SERBAL

Tabla 36. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Serbal

Serbal		
Valores primarios	Morales y éticos	7.92%
	Sociales	30.87%
	Trascendentales	0
Valores secundarios	Intelectuales/ no éticos	35.52%
	Productivos	4.37%
	De cambio	6.56%
Valores terciarios	Vitales	3.28%
	Afectivos	3.83%
	Estéticos	0.27%
	De desarrollo personal	6.01%
	Ecológico	1.37%

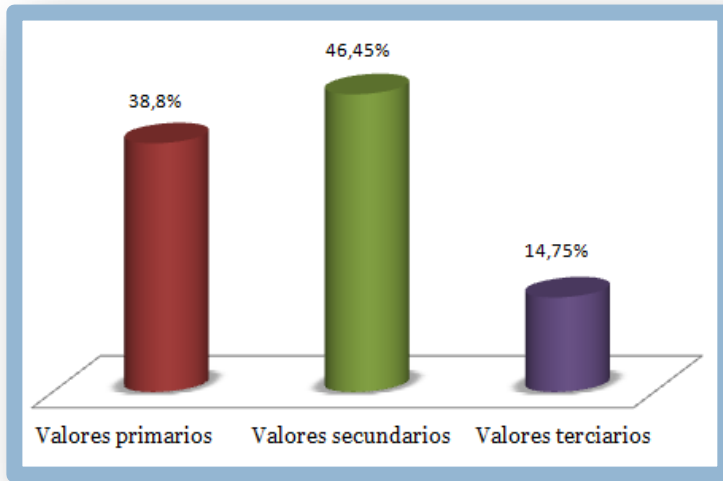
En el libro de E.P.C.D.H de la editorial de Serbal, los porcentajes de aparición de los valores interculturales son los siguientes:

- Valores primarios. La dimensión de valores primarios aparece en el libro de texto con un porcentaje del 38.80% (Gráfica 22). las tres categorías que forman esta dimensión figuran en el libro de la siguiente manera (Gráfica 23): el porcentaje de aparición de los valores morales y éticos es de un 7.92% (opción por el bien 3.83% y opción por el deber 4.10%), el de los valores sociales es de un 30.87% (grupo social 7.10%,

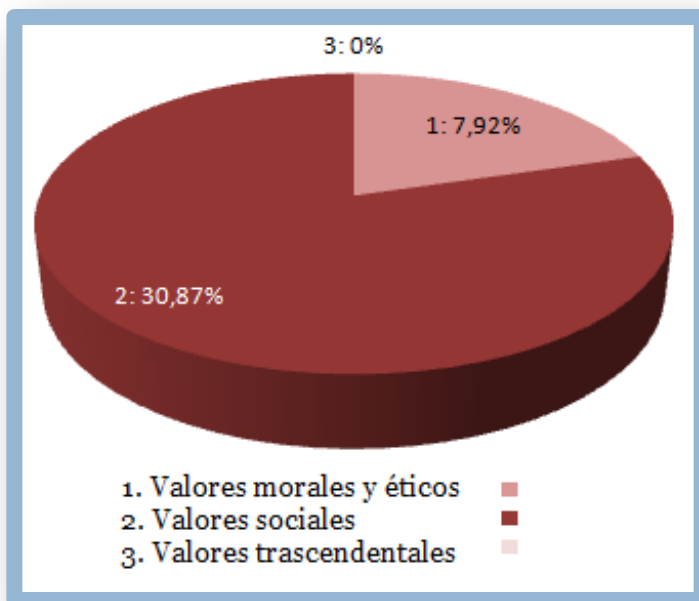
posición social 3.28 % y mejora social 20.50%), y los valores trascendentales no aparecen en el manual (religiosos 0% y ser supremo 0%).

- Valores secundarios. La dimensión de valores secundarios figuran en el libro de texto con un porcentaje del 46.45% (Gráfica 22). En esta dimensión, la aparición de cada una de sus categorías se representan con los siguientes porcentajes (Gráfica 24): Los valores intelectuales/no éticos con un 35.52% (Conocimiento cultural 13.66%, interés instructivo 19.67% y ambiente cultural 2.18%), los valores productivos con un 4.37% (bienes materiales 4.10% y bienes sociales 0.27%) y los valores de cambios con un 6.56%.
- Valores terciarios. Esta dimensión aparece en el manual escolar de la editorial Serbal con un porcentaje del 14.75% (Gráfica 22). Los porcentajes de aparición de las categorías que forman la dimensión de valores terciarios, son los siguientes (Gráfica 25): los valores vitales figuran con un porcentaje del 3.28% (necesidades básicas 2.46%, necesidades de diversión 0.27% y salud e higiene 0.55%), los valores afectivos con un porcentaje del 3.83% (relaciones familiares 2.18%, relaciones de amistad 0.82% y relaciones de pareja 0.82%), los valores estéticos figuran en el libro con un porcentaje del 0.27% (belleza 0.27% y actividad artística 0%), los valores de desarrollo personal aparecen en un 6.01% (autorrealización 0.27%, autoafirmación 0.27% y calidad personal 5.46%) y los valores ecológicos tienen un porcentaje de aparición del 1.37%.

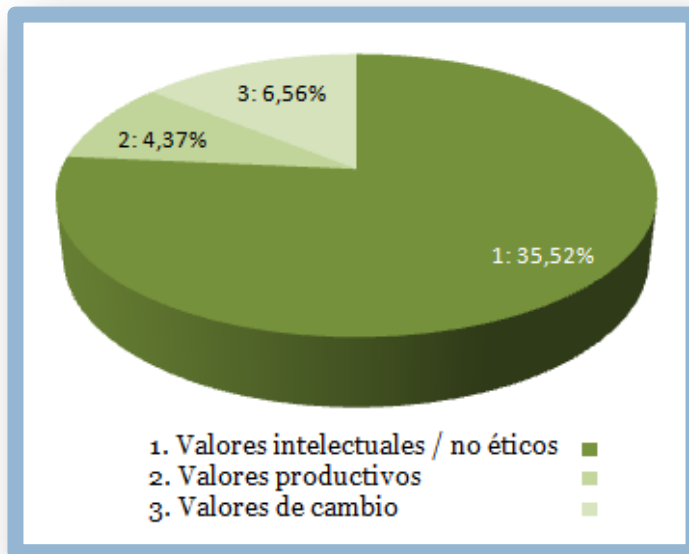
Gráfica 22. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Serbal



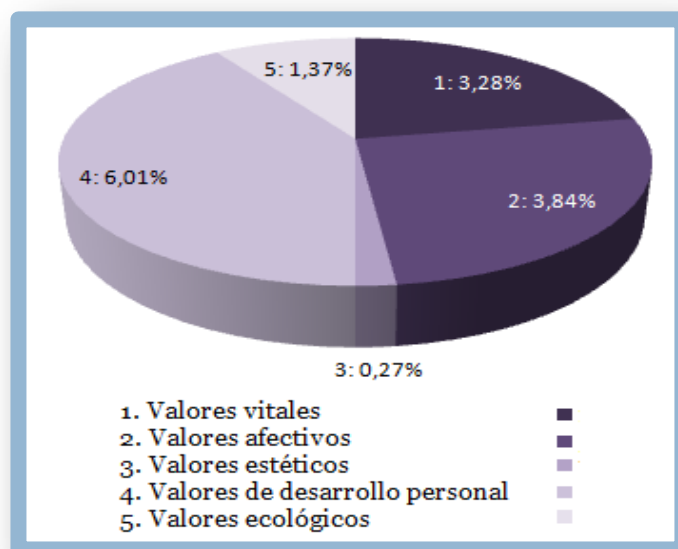
Gráfica 23. Categoría de los valores primarios en la editorial Serbal



Gráfica 24. Categoría de los valores secundarios en la editorial Serbal



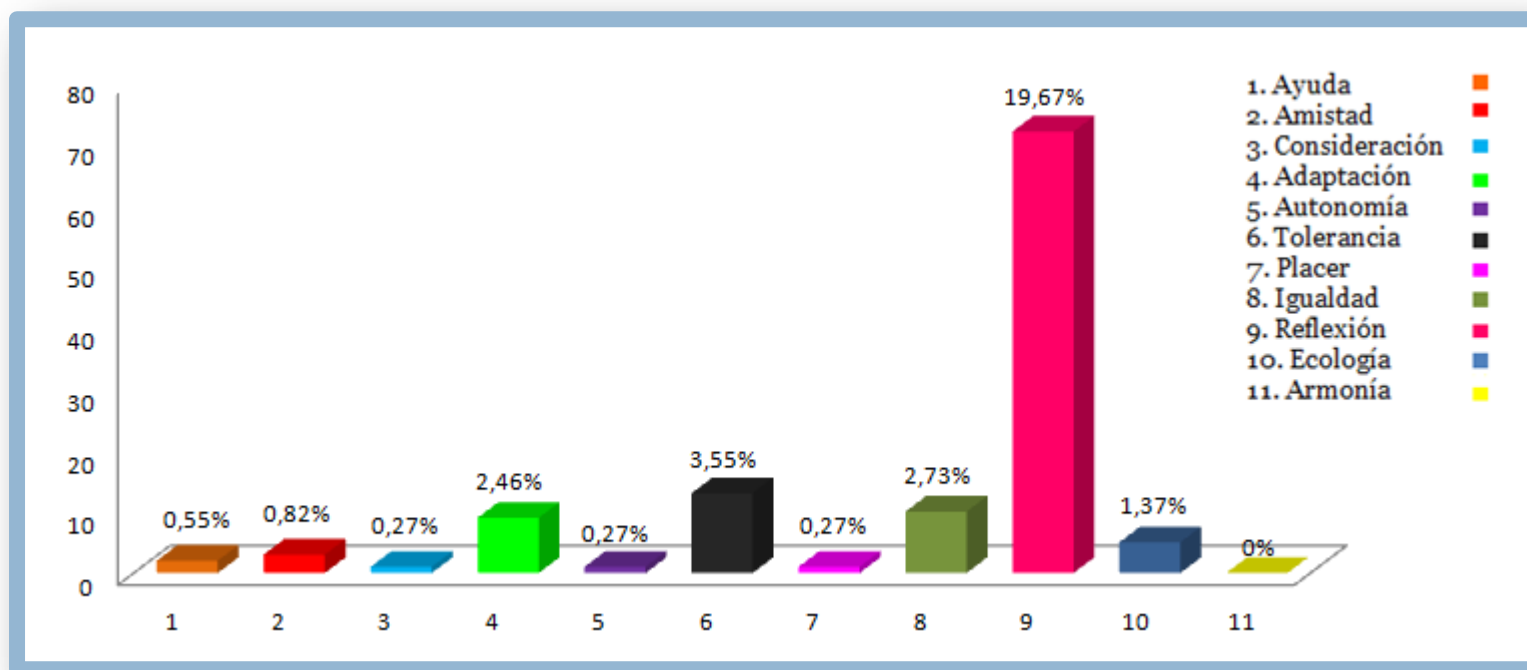
Gráfica 25. Categoría de los valores terciarios en la editorial Serbal



Los porcentajes de aparición de los valores que forman el cuestionario de vivencias interculturales, en el libro de texto de E.P.C.D.H de la editorial Serbal, son los siguientes:

el valor de ayuda aparece con un porcentaje del 0.55%, el valor de amistad con un 0.82%, el valor de consideración figura en un 0.27%, el de adaptación aparece con un 2.46%, el valor de autonomía se refleja en el manual con un porcentaje del 0.27%, el de tolerancia aflora en un 3.55%, el valor de placer aparece con un porcentaje del 0.27%, el valor de igualdad con un 2.73%, el valor de reflexión figura en un 19.67%, el de ecología en un 1.37% y por último el valor de armonía no aparece en el manual escolar (Gráfica 26).

Gráfica 26 Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Serbal



E) RESULTADOS DE LA EDITORIAL S.M

Tabla 37. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial S.M

S.M		
Valores primarios	Morales y éticos	9.67%
	Sociales	19.82%
	Trascendentales	0.34%
Valores secundarios	Intelectuales/ no éticos	45.33%
	Productivos	3.52%
	De cambio	2.30%
Valores terciarios	Vitales	4.74%
	Afectivos	6.09%
	Estéticos	0.95%
	De desarrollo personal	6.63%
	Ecológico	0.61%

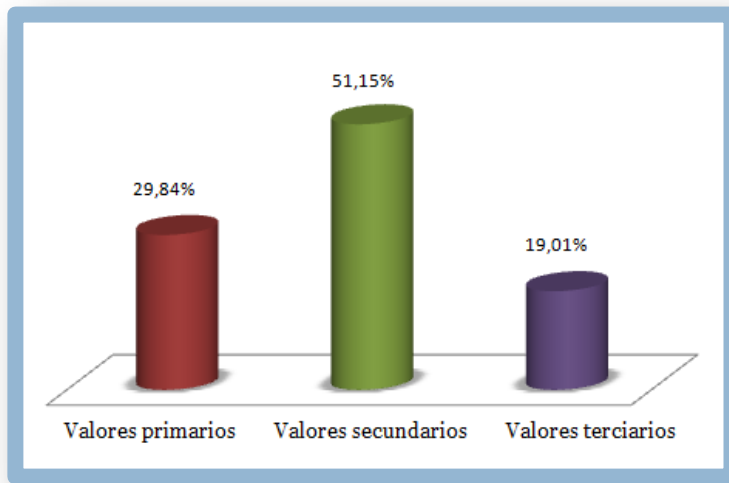
Los valores interculturales aparecen en el libro de texto de E.P.C.D.H de la editorial S.M, con los siguientes porcentajes:

- Valores primarios. El porcentaje de aparición de la dimensión de valores primarios es del 29.84% (Gráfica 27). las tres categorías que forman esta dimensión aparecen de la siguiente manera en el manual (Gráfica 28): el porcentaje de aparición de los valores morales y éticos es de un 9.67% (opción por el bien 3.92% y opción por el deber 5.75%), el de los valores sociales es de un 19.82% (grupo social 5.48%,

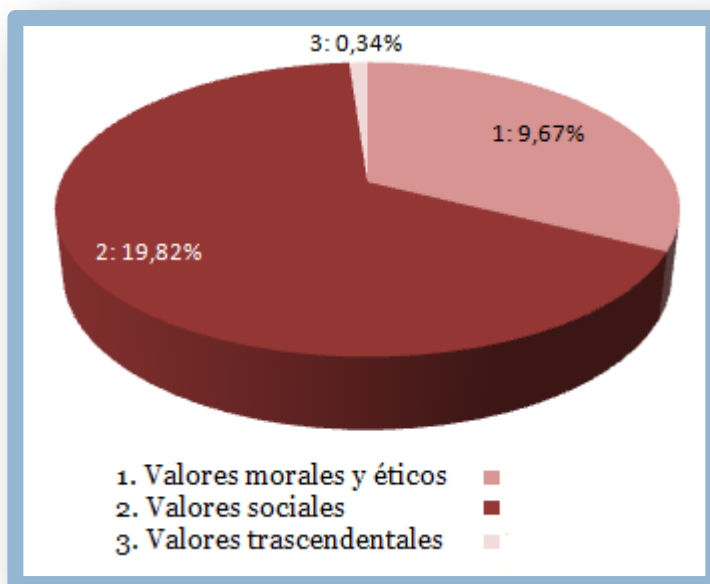
posición social 10.55 % y mejora social 3.79%), y los valores trascendentales figuran en el libro de texto con un 0.34% (religiosos 0.34% y ser supremo 0%).

- Valores secundarios. El porcentaje de aparición de la dimensión de valores secundarios es del 51.15% (Gráfica 27). Las categorías que conforman esta dimensión, figuran en el manual escolar con los siguientes porcentajes (Gráfica 29): Los valores intelectuales/no éticos con un 45.33% (Conocimiento cultural 13.87%, interés instructivo 29.50% y ambiente cultural 1.96%), los valores productivos con un 3.52% (bienes materiales 1.28% y bienes sociales 2.23%) y los valores de cambios con un 2.30%.
- Valores terciarios. El porcentaje de aparición de la dimensión de valores terciarios es del 19.01% (Gráfica 27). Las categorías que forman esta dimensión, figuran en el manual escolar de la editorial S.M de la siguiente forma (Gráfica 30): los valores vitales aparecen con un porcentaje del 4.74% (necesidades básicas 1.28%, necesidades de diversión 2.30% y salud e higiene 1.15%), los valores afectivos figuran con un porcentaje del 6.09% (relaciones familiares 1.96%, relaciones de amistad 3.31% y relaciones de pareja 0.81%), los valores estéticos aparecen con un porcentaje del 0.95% (belleza 0.20% y actividad artística 0.74%), los valores de desarrollo personal se reflejan en el libro de texto con un porcentaje del 6.63% (autorrealización 0.95%, autoafirmación 1.01% y cualidad personal 4.67%) y los valores ecológicos figuran en un 0.61%.

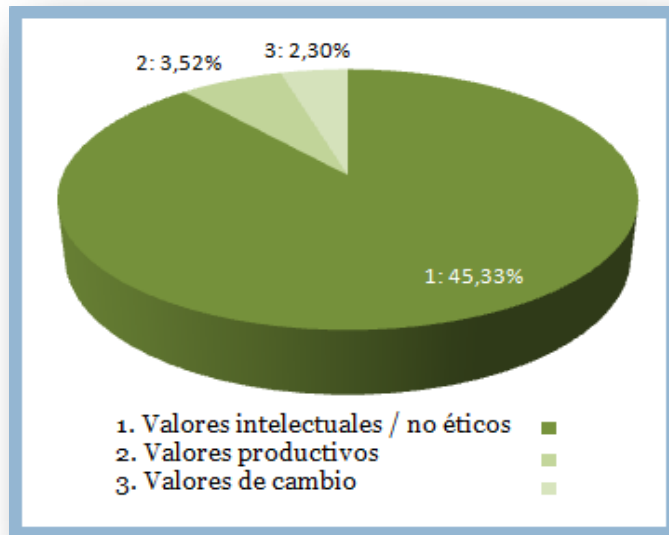
Gráfica 27. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial S.M



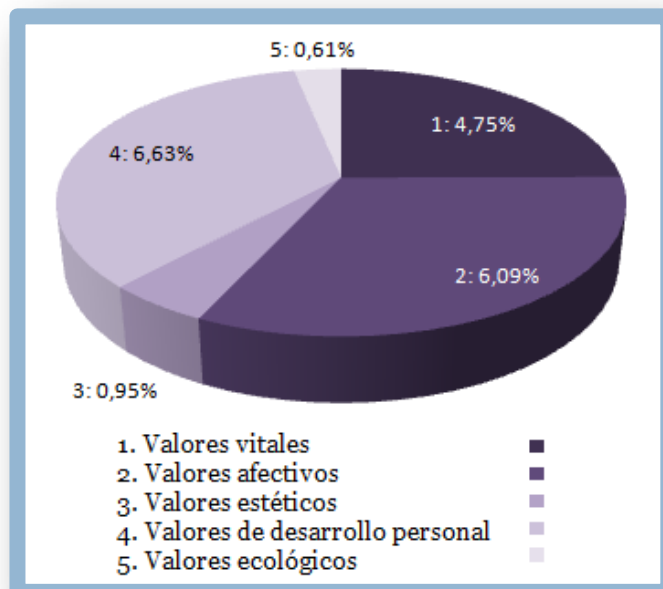
Gráfica 28. Categoría de los valores primarios en la editorial S.M



Gráfica 29. Categoría de los valores secundarios en la editorial S.M



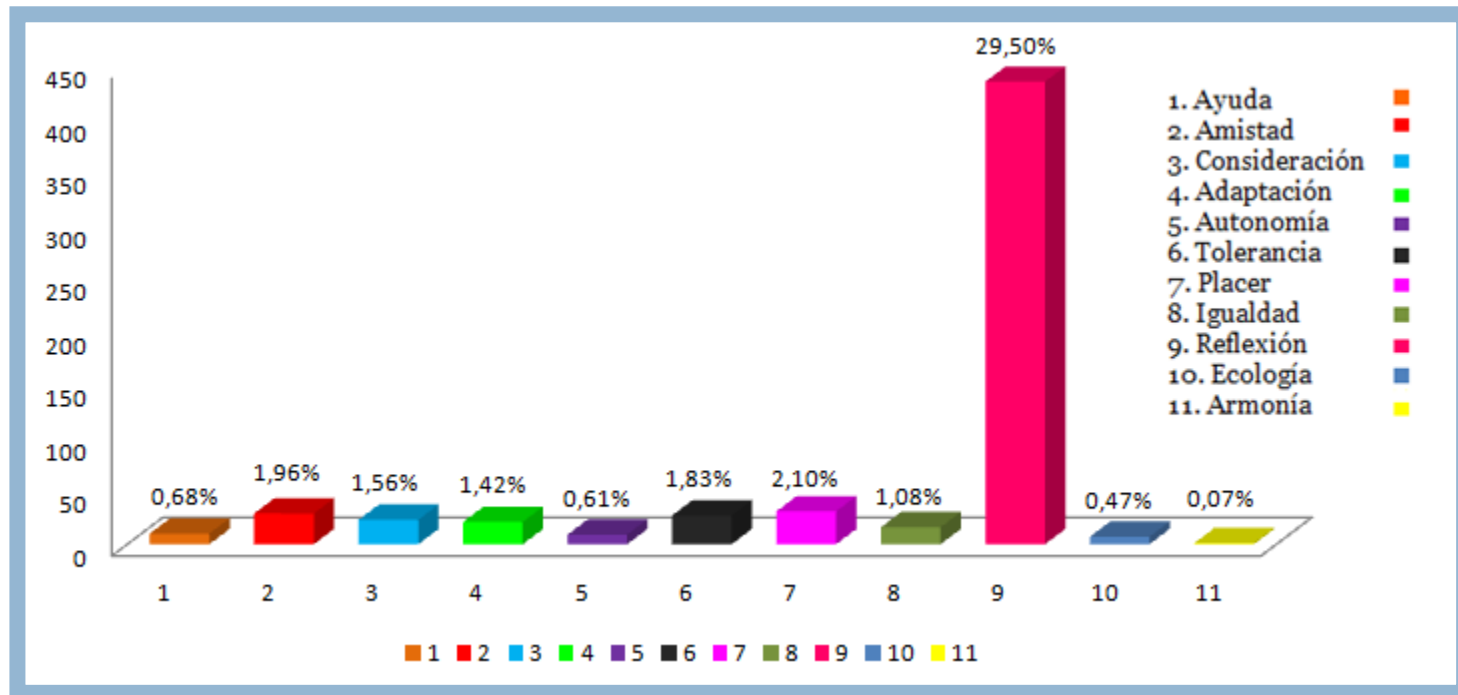
Gráfica 30. Categoría de los valores terciarios en la editorial S.M



Los porcentajes de aparición de los valores que forman el cuestionario de vivencias interculturales, en el libro de texto de E.P.C.D.H de la editorial S.M, son los siguientes:

el valor de ayuda aparece con un porcentaje del 0.68%, el valor de amistad figura en un 1.96%, el valor de consideración se refleja en un 1.56%, el de adaptación en un 1.42%, el valor de autonomía aparece en el manual con un porcentaje del 0.61%, el de tolerancia con un 1.83%, el valor de placer con un 2.10%, en el valor de igualdad el porcentaje de aparición es del 1.08%, el valor de reflexión figura en un 29.50%, el de ecología en un 0.47% y por último el valor de armonía se refleja en el libro de texto en un 0.07% (Gráfica 31).

Gráfica 31 Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial S.M.



F) RESULTADOS DE LA EDITORIAL OXFORD

Tabla 38. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Oxford

Oxford		
Valores primarios	Morales y éticos	11.54%
	Sociales	7.45%
	Trascendentales	0.19%
Valores secundarios	Intelectuales/ no éticos	32.77%
	Productivos	20.30%
	De cambio	3.54%
Valores terciarios	Vitales	1.12%
	Afectivos	4.65%
	Estéticos	0
	De desarrollo personal	14.90%
	Ecológico	3.54%

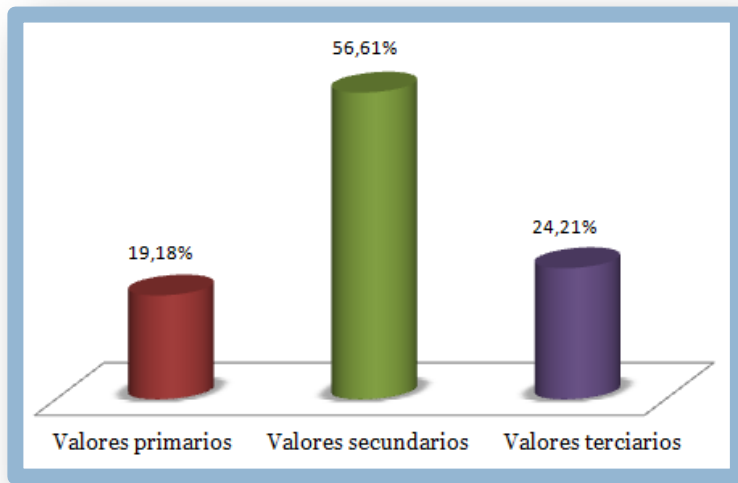
Los porcentajes de aparición de los valores interculturales en el libro de texto de E.P.C.D.H de la editorial Oxford, son los siguientes:

- Valores primarios. La dimensión de valores primarios aparece con un porcentaje del 19.18% (Gráfica 32). las tres categorías que forman esta dimensión se refleja en el libro de texto de la siguiente manera (Gráfica 33): Los valores morales aparecen con un porcentaje del 11.54% (opción por el bien 7.64% y opción por el deber 3.91%), los valores sociales aparecen con un porcentaje del 7.45% (grupo social 5.03%, posición social 0% y mejora social 2.42%) y los valores trascendentales

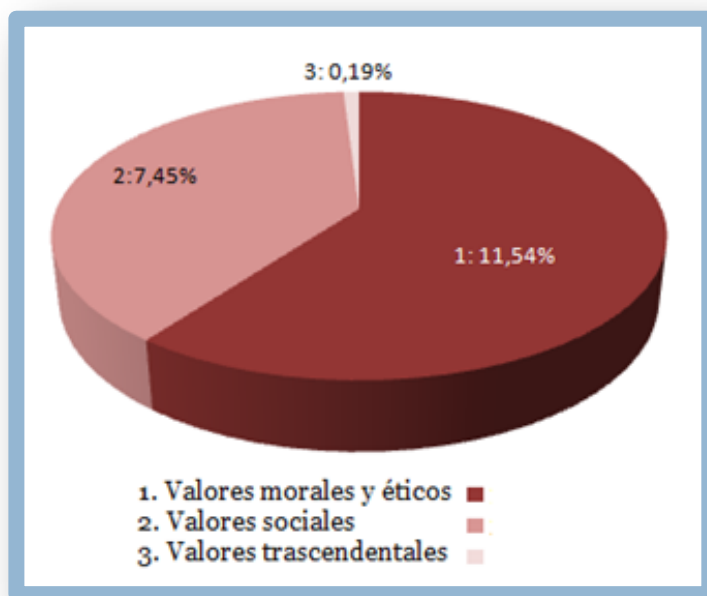
figuran en el manual con un porcentaje del 0.19% (religiosos 0.19% y ser supremo 0%).

- Valores secundarios. La dimensión de valores secundarios se refleja en el libro de texto en un porcentaje del 56.61% (Gráfica 32). Las categorías que conforman esta dimensión, aparecen con los siguientes porcentajes (Gráfica 34): Los valores intelectuales/no éticos con un 32.77% (Conocimiento cultural 13.97%, interés instructivo 17.88% y ambiente cultural 0.93%), los valores productivos con un porcentaje de aparición del 20.30% (bienes materiales 7.26% y bienes sociales 13.03%) y los valores de cambios con un porcentaje del 3.54%.
- Valores terciarios. El porcentaje de aparición de la dimensión de valores terciarios es del 24.21% (Gráfica 32). Las categorías que forman esta dimensión, figuran en el manual escolar de la editorial Oxford de la siguiente forma (Gráfica 35): los valores vitales se reflejan con un porcentaje del 1.12% (necesidades básicas 0.74%, necesidades de diversión 0% y salud e higiene 0.37%), los valores afectivos aparecen con un porcentaje del 4.65% (relaciones familiares 1.49%, relaciones de amistad 2.79% y relaciones de pareja 0.37%), los valores estéticos no aparecen en el libro de texto, los valores de desarrollo personal se reflejan en el manual con un porcentaje del 14.90% (autorrealización 0.56%, autoafirmación 0.37% y cualidad personal 13.97%) y los valores ecológicos figuran en un 3.54%.

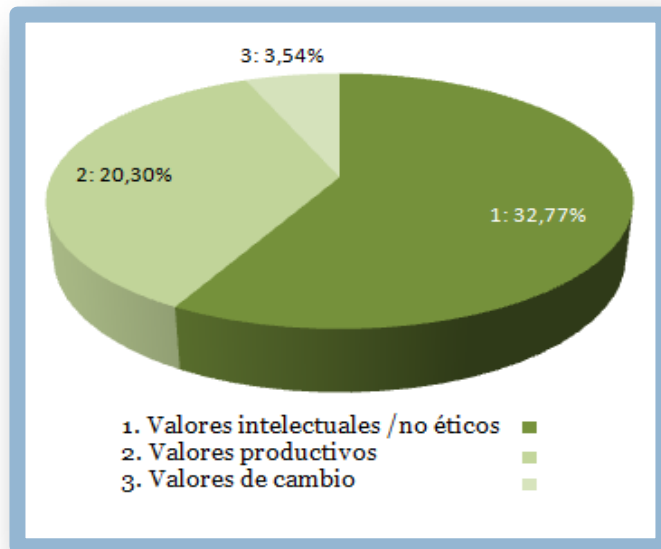
Gráfica 32. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Oxford.



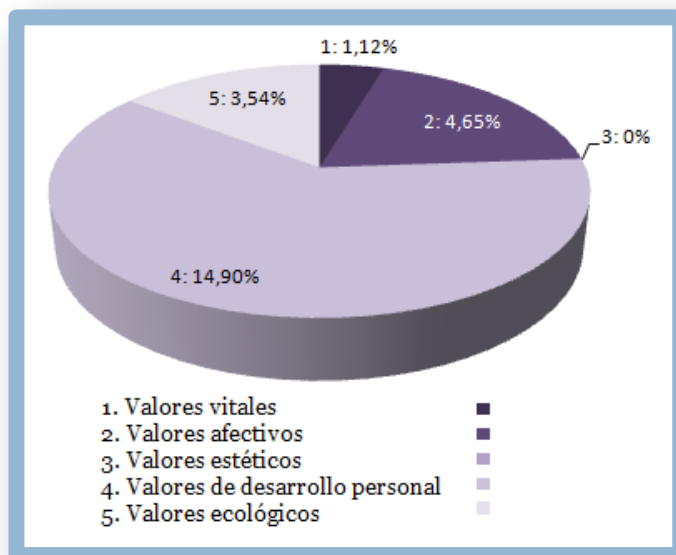
Gráfica 33. Categoría de los valores primarios en la editorial Oxford



Gráfica 34. Categoría de los valores secundarios en la editorial Oxford



Gráfica 35. Categoría de los valores terciarios en la editorial Oxford

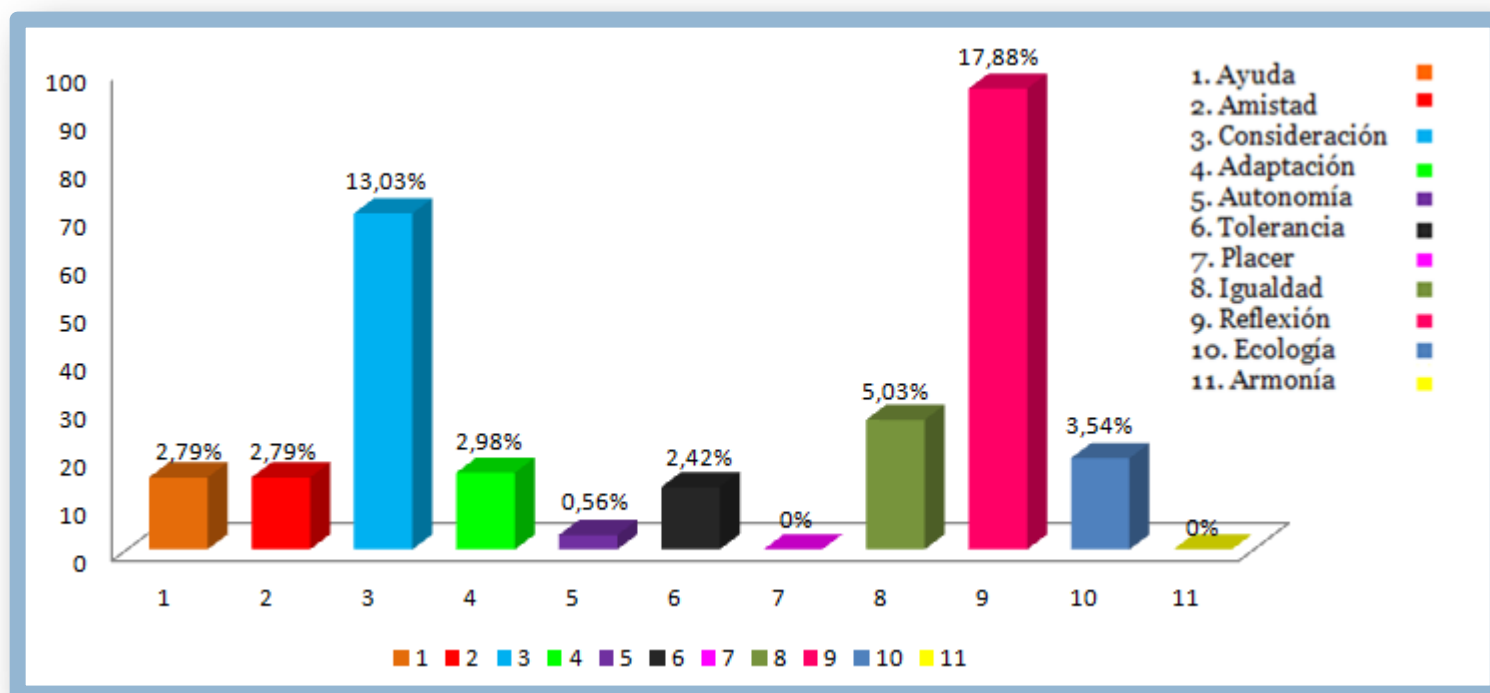


Los valores que forman el cuestionario de vivencias interculturales aparecen en el libro de texto de E.P.C.D.H de la editorial Oxford, con los siguientes porcentajes:

el valor de ayuda se refleja en el manual con un porcentaje del 2.79%, al igual que el valor de amistad (2.79%), por otro lado, el valor de consideración aparece con un 13.03%, el de adaptación en un 2.98%, el valor de autonomía figura en un 0.56%, el de tolerancia con un 2.42%, el valor de placer no aparece en el libro de texto, en el valor de igualdad el porcentaje de aparición es del 5.03%, el valor de reflexión figura en un 17.88%, el de ecología en un 3.54% y por último el valor de armonía no se vislumbra en el manual escolar de la editorial Oxford (Gráfica 36).

Una vez expuestos los resultados obtenidos de evaluar los valores interculturales en cada una de las diferentes editoriales del área de E.P.C.D.H, a continuación presentamos los resultados conseguidos con la comparación de dichas editoriales.

Gráfica 36 . Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Oxford



5.2. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE LOS VALORES INTERCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTOS

Para comprobar la H1, se ha realizado una tabla de cruce o de contingencia en la que aparecen los porcentajes de los valores interculturales de cada libro. Posteriormente, se ha hecho una comparación de proporciones de columnas (prueba Z), con un nivel de significación del 0.05, en la que se han obtenido las diferencias significativas entre los porcentajes de las categorías evaluadas (valores primarios, valores secundarios y valores terciarios) (tabla 39, 40 y 41).

Tabla 39. Resultados y diferencias significativas de los valores interculturales primarios en los libros de textos de E.P.C.D.H

VALORES INTERCULTURALES		LIBROS					
		ANAYA	BRUÑO	SANTILLANA	SERBAL	S.M.	OXFORD
		%	%	%	%	%	%
		A	B	C	D	E	F
PRIMARIOS	Valores morales y éticos	7.22	10.05	24.14 ABDE	7.92	9.67 ABD	11.54 ABDE
	Valores sociales	28.52 CEF	29.98 CEF	19.46	30.87 CEF	19.82 CF	7.45
	Valores trascendentales	0	0.65	0	0	0.34	0.19

En los valores primarios las diferencias significativas fueron las siguientes:

- Valores morales y éticos. En relación a estos valores, en la tabla se detalla que el libro de E.P.C.D.H de la editorial Santillana, tiene un porcentaje de aparición estadísticamente mayor (24.14%) que los libros de textos correspondientes a las editoriales de Anaya (7.22%), Bruño (10.05%), Serbal (7.92%) y S.M (9.67%).

A su vez, el libro de E.P.C.D.H de la editorial S.M, presenta un porcentaje de valores morales y éticos (9.76%), significativamente superior al de los libros de la editorial Anaya (7.22%), Bruño (10.05%) y Serbal (7.92%).

Y por último el manual de E.P.C.D.H de la editorial Oxford, ha obtenido un porcentaje significativamente superior (11.54%), al de los libros de las editoriales de Anaya (7.22%), Bruño (10.05%), Serbal (7.92%) y S.M (9.67%).

- Valores sociales. Con respecto a estos valores, las diferencias significativas se encuentran en los libro de textos de las editoriales Anaya (28.52%), Bruño (29.98%) y Serbal (30.87%), cuyos resultados son significativamente superiores a los obtenidos en las editoriales Santillana (19.46%), S.M (19.82%) y Oxford (7.45%).

Además, en estos valores también se han observado diferencias significativas en el manual escolar de la editorial S.M, cuyo porcentaje de aparición de estos valores (19.82%) es estadísticamente superior al obtenido en los libros de textos de las editoriales Santillana (19.46%) y Oxford (7.45%).

- Valores trascendentales. Como se puede observar en la tabla 39, en estos valores no se observan diferencias significativas entre las seis editoriales evaluadas.

Tabla 40. Resultados y diferencias significativas de los valores interculturales secundarios en los libros de textos de E.P.C.D.H

VALORES INTERCULTURALES		LIBROS					
		ANAYA %	BRUÑO %	SANTILLANA %	SERBAL %	S.M. %	OXFORD %
		A	B	C	D	E	F
SECUNDARIOS	Valores intelectuales no éticos	41.88 F	41 F	35.32 F	35.52 F	45.33 BCDF	32.77
	Valores productivos	3.22	9.89 ACDE	4.68	4.37	3.52	20.30 ABCDE
	Valores de cambio	5.05 E	3.56	4.50 E	6.56 BEF	2.30	3.54

En los valores secundarios, se encuentran las siguientes diferencias significativas:

- Valores intelectuales/no éticos. En estos valores, las editoriales de Anaya (41.84%), Bruño (41%), Santillana (35.32%) y Serbal (35.52%) presentan porcentajes de aparición estadísticamente superiores al obtenido en el manual escolar de la editorial Oxford (32.77%).

A sí mismo, el libro de texto de la editorial S.M (45.33%), ha obtenido una puntuación de aparición de estos valores significativamente superior, al de los manuales escolares de las editoriales de Bruño (41%), Santillana (35.32%), Serbal (35.52%) y Oxford (32.77%).

- Valores productivos. En relación a estos valores, las diferencias significativas se encuentran entre el porcentaje estadísticamente superior, obtenido en el libro de texto de la editorial Bruño (9.89%), y los porcentajes pertenecientes a los manuales escolares de las editoriales Anaya (3.22%), Santillana (4.68%), Serbal (4.37%) y S.M (3.52%).

A sí mismo, también existen diferencias significativamente superiores entre el libro de texto de la editorial Oxford (20.30%) y el resto de las editoriales evaluadas.

- Valores de cambio. En estos valores, las diferencias significativas se encuentran en primer lugar, en los manuales escolares de las editoriales de Anaya (5.05%) y Santillana (4.50%), cuyos porcentajes son estadísticamente superiores a los obtenidos tras la evaluación del libro de texto de la editorial S.M (2.30%).

En segundo lugar, para estos valores también se encuentran diferencias significativas entre el porcentaje del manual escolar de Serbal (6.56%), que es estadísticamente superior, y los porcentajes encontrados en los libros de textos de las editoriales de Bruño (3.56%), S.M (2.30%) y Oxford (3.54%).

Tabla 41. Resultados y diferencias significativas de los valores interculturales terciarios en los libros de textos de E.P.C.D.H

VALORES INTERCULTURALES		LIBROS					
		ANAYA %	BRUÑO %	SANTILLANA %	SERBAL %	S.M. %	OXFORD %
		A	B	C	D	E	F
TERCIARIOS	Valores vitales	2.53 F	1.30 F	3.96 F	3.28 F	4.74 F	1.12
	Valores afectivos	6.14 F	2.59	3.06	3.83	6.09 F	4.65
	Valores estéticos	0	0	0.36	0.27	0.95	0
	Valores de desarrollo personal	3.97 B	0.16	1.62	6.01 BC	6.63 BC	14.90 ABCDE
	Valores ecológicos	1.44 E	0.81 E	2.88 DE	1.37 E	0.61	3.54 E

Y por último, con respecto a los valores terciarios, las diferencias significativas fueron las siguientes:

- Valores vitales. En la tabla 41, podemos observar en relación a estos valores, que todas las editoriales evaluadas muestran porcentajes significativamente superiores al obtenido en el libro de texto de E.P.C.D.H de la editorial Oxford (1.12%).

- Valores afectivos. En estos valores, se observan diferencias significativas en los porcentajes obtenidos de los manuales escolares de Anaya (6.14%) y S.M (6.09%), los cuales son estadísticamente superiores al porcentaje obtenido de la evaluación del libro de texto de Oxford (4.65%).
- Valores estéticos. Tal y como se observa en la tabla 41, en estos valores no se han encontrado diferencias significativas.
- Valores de desarrollo personal. En relación a estos valores, se han encontrado diferencias significativas en los porcentajes de aparición pertenecientes a los libros de Anaya (3.97%), Serbal (6.01%), S.M (6.63%) y Oxford (14.90%), los cuales han obtenido una puntuación estadísticamente superior al porcentaje del libro de texto de la editorial Bruño (0.16%).

A su vez, los manuales escolares de las editoriales de Serbal y S.M, muestran puntuaciones significativamente superiores a la obtenida en el libro de texto de la editorial Santillana (1.62%).

Y por último, con respecto a estos valores, debemos destacar que el libro de texto de E.P.C.D.H de la editorial Oxford (14.90%), muestra un porcentaje estadísticamente superior al del resto de las editoriales evaluadas.

- Valores ecológicos. En este valor, todos los libros evaluados han obtenidos puntuaciones significativamente superiores al porcentaje obtenido en el manual escolar de la editorial S.M (0.16%).

A su vez, el libro de texto de la editorial Santillana, muestra también un porcentaje estadísticamente superior (2.88%) al obtenido en el manual escolar de la editorial Serbal (1.37%).

Tras comparar los valores interculturales pertenecientes a cada editorial, a continuación exponemos la influencia que dichos valores tienen en el alumnado de E.P.C.D.H.

5.3. RESULTADOS DE LA INFLUENCIA DE LOS LIBROS DE TEXTOS EN LA POSESIÓN DE VALORES DEL ALUMNADO DE E.P.C.D.H

Para comprobar la H2 y dado que nuestros datos cumplen los requisitos de normalidad, hemos seguido los siguientes pasos:

- I. En primer lugar hemos realizado un *análisis de varianza de un factor* (ANOVA) entre la variable independiente centros (cada uno con su libro correspondiente) y las variables dependientes (valores primarios, secundarios y terciarios).

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado no posee los mismos niveles de valores primarios ($\rho=0.00$), secundarios ($\rho=0.01$) y terciarios ($\rho=0.00$).

- II. Una vez observado que existen diferencias significativas en la posesión de los valores, para identificar donde surgen dichas diferencias se ha realizado el estadístico de *comparaciones post hoc o a posteriores*.

Previo a este estadístico hemos hecho la *prueba de levene sobre homogeneidad de la varianza*, donde se ha demostrado que los datos no cumplen la homogeneidad de la varianza en ninguna de las tres variables dependientes evaluadas (valores primarios $\rho=0.02$; valores secundarios $\rho=0.00$; valores terciarios $\rho=0.00$). Por ello elegimos como ~~estadístico~~ de comparación post hoc, la prueba denominada de Games-Howell.

Tabla 42 . La influencia de los libros de textos en la posesión de valores primarios del alumnado de E.P.C.D.H

libros y centros	I.E.S Rusadir (SANTILLANA)	I.E.S. Leopoldo Queipo (BRUÑO)	I.E.S Enrique Nieto (SANTILLANA)	I.E.S Miguel Fernández (OXFORD)	I.E.S Reina Victoria Eugenia (SANTILLANA)	I.E.S Virgen de la Victoria (OXFORD)	I.E.S Ntra. Sra. del Buen Consejo (ANAYA)	I.E.S La Salle del Carmen (S.M)
I.E.S Rusadir (SANTILLANA)		0.85	0.01	0.18	1.00	0.77	0.07	3.00
I.E.S. Leopoldo Queipo (BRUÑO)	0.85		0.01	0.54	0.96	1.00	0.27	0.78
I.E.S Enrique Nieto (SANTILLANA)	0.01	0.01		0.88	0.02	1.24	1.00	0.98
I.E.S Miguel Fernández (OXFORD)	0.18	0.54	0.88		0.31	0.87	0.97	1.00
I.E.S Reina Victoria Eugenia (SANTILLANA)	1.00	0.96	0.02	0.31		0.92	0.13	0.46
I.E.S Virgen de la Victoria (OXFORD)	0.77	1.00	0.12	0.87	0.92		0.50	0.94
I.E.S Ntra. Sra. del Buen Consejo (ANAYA)	0.07	0.27	1.00	0.97	0.13	0.50		0.99
I.E.S La Salle del Carmen (S.M)	0.30	0.78	0.98	1.00	0.46	0.94	0.99	

Nivel de significación del 0.05

Tabla 43. La influencia de los libros de textos en la posesión de valores secundarios del alumnado de E.P.C.D.H

libros y centros	I.E.S Rusadir (SANTILLANA)	I.E.S. Leopoldo Queipo (BRUÑO)	I.E.S Enrique Nieto (SANTILLANA)	I.E.S Miguel Fernández (OXFORD)	I.E.S Reina Victoria Eugenia (SANTILLANA)	I.E.S Virgen de la Victoria (OXFORD)	I.E.S Ntra. Sra. del Buen Consejo (ANAYA)	I.E.S La Salle del Carmen (S.M)
I.E.S Rusadir (SANTILLANA)		0.53	0.08	0.04	0.76	1.00	1.00	1.00
I.E.S. Leopoldo Queipo (BRUÑO)	0.53		0.98	0.93	1.00	0.78	0.85	0.90
I.E.S Enrique Nieto (SANTILLANA)	0.08	0.98		1.00	1.00	0.24	0.40	0.54
I.E.S Miguel Fernández (OXFORD)	0.04	0.93	1.00		0.99	0.15	0.29	0.42
I.E.S Reina Victoria Eugenia (SANTILLANA)	0.76	1.00	1.00	0.99		0.87	0.89	0.91
I.E.S Virgen de la Victoria (OXFORD)	1.00	0.78	0.24	0.15	0.87		1.00	1.00
I.E.S Ntra. Sra. del Buen Consejo (ANAYA)	1.00	0.85	0.40	0.29	0.89	1.00		1.00
I.E.S La Salle del Carmen (S.M)	1.00	0.90	0.54	0.42	0.91	1.00	1.00	

Nivel de significación del 0.05

Tabla 44. La influencia de los libros de textos en la posesión de valores terciarios del alumnado de E.P.C.D.H

libros y centros	I.E.S Rusadir (SANTILLANA)	I.E.S. Leopoldo Queipo (BRUÑO)	I.E.S Enrique Nieto (SANTILLANA)	I.E.S Miguel Fernández (OXFORD)	I.E.S Reina Victoria Eugenia (SANTILLANA)	I.E.S Virgen de la Victoria (OXFORD)	I.E.S Ntra. Sra. del Buen Consejo (ANAYA)	I.E.S La Salle del Carmen (S.M)
I.E.S Rusadir (SANTILLANA)		0.01	0.18	0.09	0.55	0.00	0.00	0.00
I.E.S. Leopoldo Queipo (BRUÑO)	0.01		0.96	0.99	0.99	0.98	0.01	0.00
I.E.S Enrique Nieto (SANTILLANA)	0.18	0.96		1.00	1.00	0.57	0.00	0.00
I.E.S Miguel Fernández (OXFORD)	0.09	0.99	1.00		1.00	0.82	0.00	0.00
I.E.S Reina Victoria Eugenia (SANTILLANA)	0.55	0.99	1.00	1.00		0.84	0.03	0.00
I.E.S Virgen de la Victoria (OXFORD)	0.00	0.98	0.57	0.82	0.84		0.19	0.03
I.E.S Ntra. Sra. del Buen Consejo (ANAYA)	0.00	0.01	0.00	0.00	0.03	0.19		0.99
I.E.S La Salle del Carmen (S.M)	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.03	0.99	

Nivel de significación del 0.05

Los resultados obtenidos, en cuanto a la influencia de los libros de textos en los valores interculturales del alumnado, son los siguientes:

- Valores primarios (tabla 42): existen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.01$) en la posesión de valores primarios, entre el alumnado del centro I.E.S Rusadir y el del I.E.S Enrique Nieto, a pesar de que ambas instituciones utilizan el mismo manual escolar de E.P.C.D.H perteneciente a la editorial Santillana.

Existen también diferencias significativas ($p \leq 0.01$) entre el I.E.S Leopoldo Queipo, cuyo libro de texto pertenece a la editorial Bruño, y el I.E.S Enrique Nieto cuyo manual es de la editorial Santillana.

Y por último, se encuentran diferencias significativas ($p = 0.02$) en la posesión de los valores primarios, entre el alumnado de I.E.S Reina Victoria Eugenia y el alumnado del I.E.S Enrique Nieto, a pesar de que en este caso también coincidan en utilizar el mismo manual escolar (Santillana).

- Valores secundarios (tabla 43): En cuanto a los resultados relacionados con la adquisición de valores interculturales secundarios, se observa que existen diferencias significativas ($p = 0.04$), en la posesión de estos valores, entre el alumnado perteneciente al centro I.E.S Miguel Fernández, con la editorial Oxford, y el alumnado I.E.S Rusadir, cuyo libro de texto es de la editorial Santillana.
- Valores interculturales terciarios (tabla 44): Para finalizar, debemos mencionar que es en la posesión de valores

interculturales terciarios donde se encuentran los mayores diferencias significativas.

Los resultados muestran que existen diferencias significativas en la posesión de estos valores, entre el alumnado del I.E.S Rusadir, cuya editorial es Santillana, y el alumnado del I.E.S Leopoldo Queipo (Bruño), I.E.S Virgen de la Victoria (Oxford), I.E.S Nuestra Sra. Del Buen Consejo (Anaya) e I.E.S La Salle del Carmen (S.M) ($\rho=0.01$; $\rho=0.00$; $\rho=0.00$; $\rho=0.00$). Además, se encuentran diferencias significativas entre el alumnado del I.E.S Nuestra Sra. Del Buen Consejo (Anaya) y el alumnado del I.E.S Leopoldo Queipo (Bruño), I.E.S Enrique Nieto (Santillana), I.E.S Miguel Fernández (Oxford), e I.E.S Reina Victoria Eugenia (Santillana) ($\rho=0.01$; $\rho=0.00$; $\rho=0.00$; $\rho=0.03$).

Por último, existen diferencias significativas en la posesión de los valores terciarios, entre el alumnado del I.E.S La Salle del Carmen, cuya editorial del manual del E.P.C.D.H es S.M, y el I.E.S Leopoldo Queipo (Bruño), I.E.S Enrique Nieto (Santillana), I.E.S Miguel Fernández (Oxford), I.E.S Reina Victoria Eugenia (Santillana), e I.E.S Virgen de la Victoria (Oxford) ($\rho=0.00$; $\rho=0.00$; $\rho=0.00$; $\rho=0.00$; $\rho=0.03$).

5.4. RESULTADOS DE LOS VALORES INTERCULTURALES QUE POSEEN EL ALUMNADO DE E.P.C.D.H

Antes de describir los valores interculturales que presenta el alumnado de E.P.C.D.H, debemos tener en cuenta que en el cuestionario ad hoc de vivencias interculturales se analizan los valores presentados en la tabla 45.

Tabla 45. Valores interculturales que se evalúan en el cuestionario de vivencias interculturales

Cuestionario de vivencias interculturales	
Ítems	Valor que evalúa
1.	Ayuda
2.	Amistad
3.	Consideración
4.	Adaptación
5.	Autonomía
6.	Tolerancia
7.	Placer
8.	Igualdad
9.	Reflexión
10.	Ecología
11.	Armonía

Los valores primarios se representan en los ítems 1, 6 y 8. Los valores secundarios lo conforman los ítems 3, 4 y 9. Y por último los valores terciarios figuran en los ítems 2, 5, 7, 10 y 11.

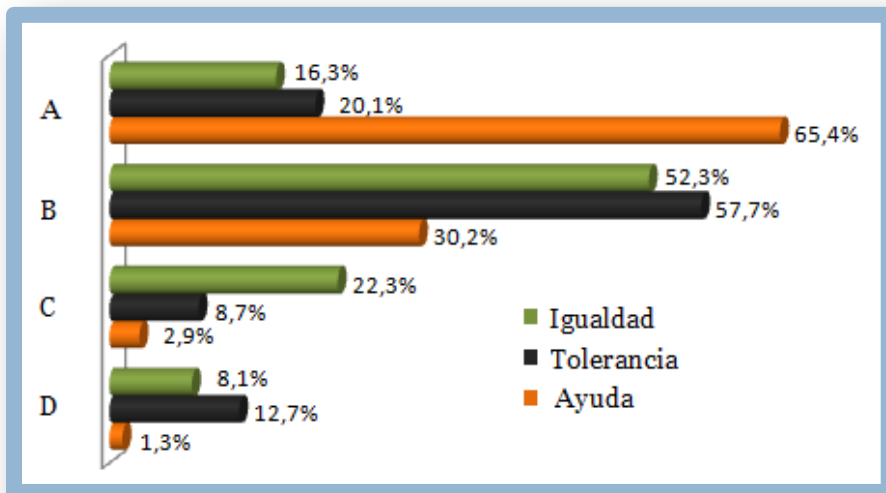
El porcentaje de alumnado que poseen el valor se obtiene sumando las respuestas A y B. Mientras que la suma de las respuestas C y D dará el porcentaje del alumnado que no poseen el valor evaluado.

$$\% \text{ de alumnado que posee el valor} = A + B$$

$$\% \text{ de alumnado que no tiene el valor} = C + D$$

A) Valores interculturales primarios.

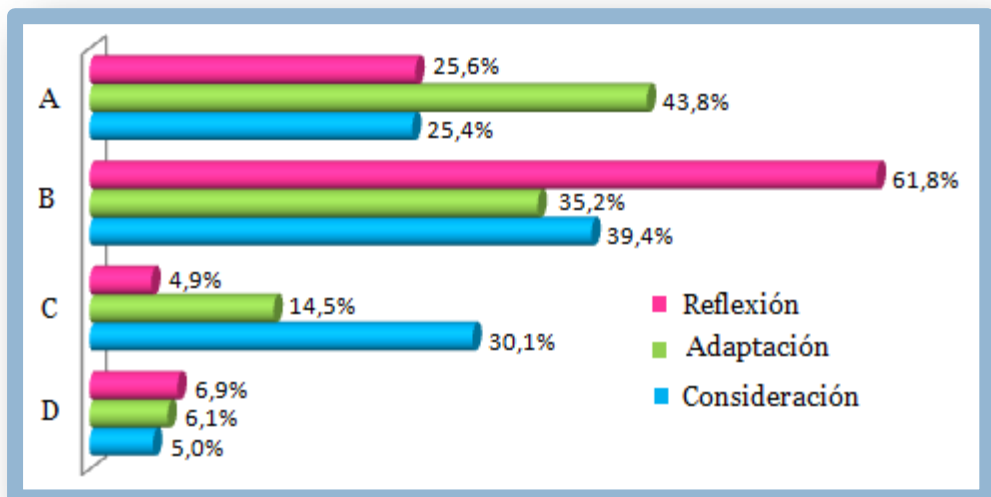
Gráfica 37. Valores primarios en el alumnado de E.P.C.D.H



Tal y como se puede observar en la gráfica 37, el 95.60% del alumnado de E.P.C.D.H tiene el valor de ayuda, el 77.80% posee el valor de tolerancia y el 68.60% posee el de igualdad.

B) valores interculturales secundarios.

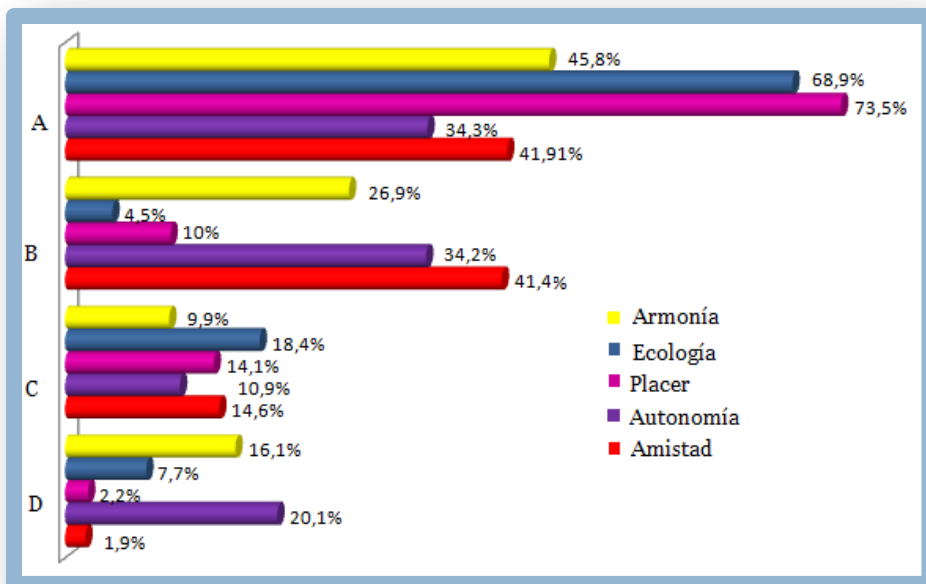
Gráfica 38 . Valores secundarios en el alumnado de E.P.C.D.H



El 64.80% del alumnado de la asignatura de E.P.C.D.H posee el valor de consideración, el 79% de este alumnado tiene el valor de adaptación y el 87.40% goza del valor de reflexión.

C) valores interculturales terciarios.

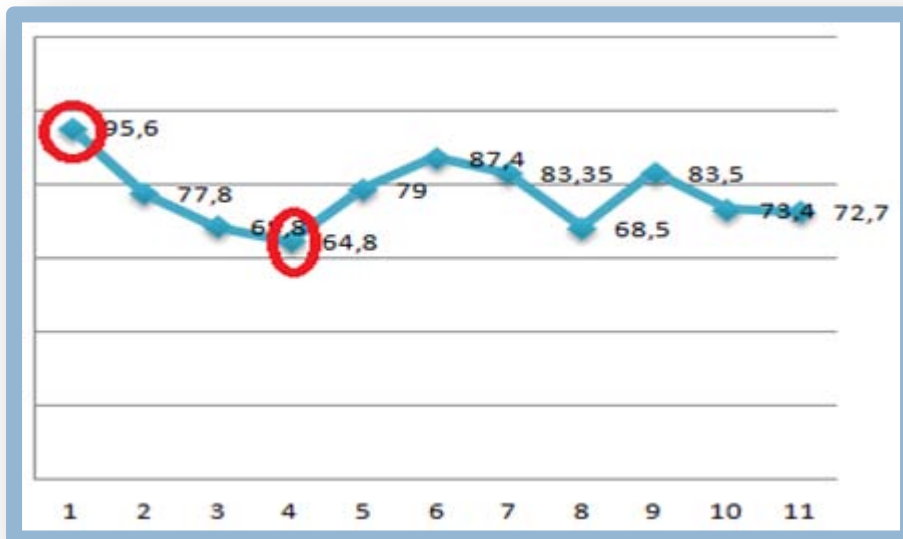
Gráfica 39. Valores terciarios en el alumnado de E.P.C.D.H



Por último, los resultados relacionados con los valores terciarios muestran que el 83.31% del alumnado de E.P.C.D.H posee el valor de amistad, el 68.50% posee el valor de autonomía, el 83.50% tiene el valor de placer, el 73.40% posee el valor de ecología y el 72.70% disfruta del valor de armonía (Gráfica 39).

En síntesis, en la siguiente gráfica podemos observar que es el valor de ayuda el que tiene una mayor proporción de posesión en el alumnado de E.P.C.D.H, y que es el valor de consideración el que menos porcentaje presenta.

Gráfica 40. Porcentaje de alumnado de E.P.C.D.H que posee los valores interculturales



Tras describir los valores interculturales que poseen el alumnado de E.P.C.D.H, a continuación presentamos los valores presentes en el alumnado noruego, en cuyo sistema educativo la educación cívica se produce de manera transversal.

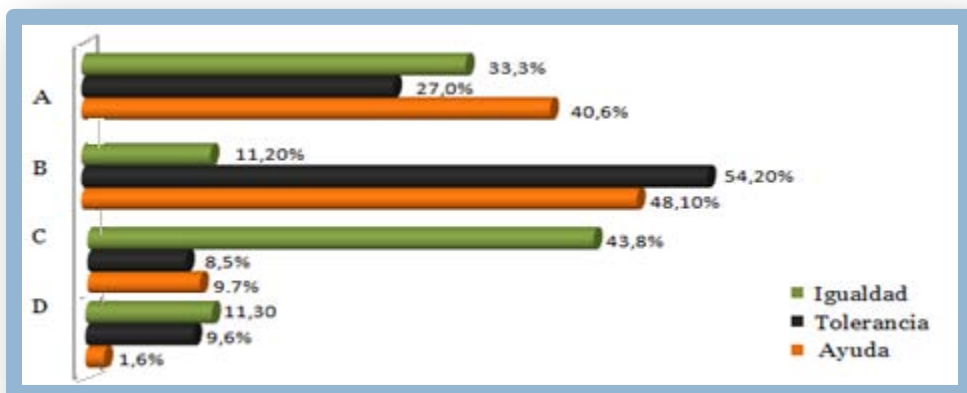
5.5. RESULTADOS DE LOS VALORES INTERCULTURALES QUE POSEEN EL ALUMNADO SIN E.P.C.D.H (TROMSØ, NORUEGA)

Para analizar estos resultados, utilizamos el cuestionario de vivencias interculturales y los valores que este evalúa²², previamente traducido y validado en el contexto Noruego.

Es por ello que también para este alumnado, los valores primarios lo conforman los ítems 1, 6 y 8; Los valores secundarios los ítems 3, 4 y 9; y los valores terciarios los ítems 2, 5, 7, 10 y 11. Además, al igual que ocurría con el alumnado español, el porcentaje de estudiantes que poseen el valor se obtiene sumando las respuestas A y B de cada ítems, mientras que la suma de las respuestas C y D dará el porcentaje del alumnado que no poseen el valor.

A) Valores interculturales primarios.

Gráfica 41. Valores primarios en el alumnado sin E.P.C.D.H.

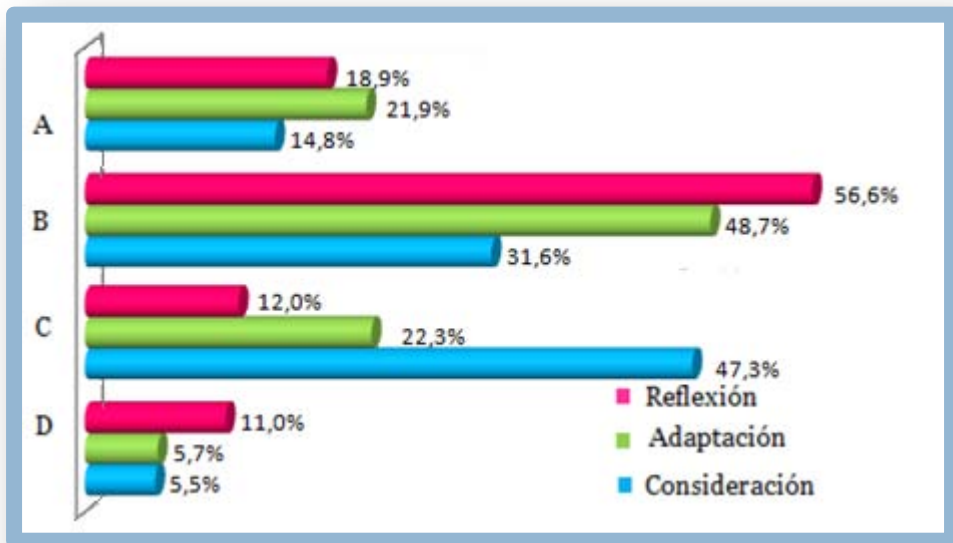


²² Explicado en el apartado 4.4. Undersøkelse av krysskulturelle opplevelser av humane verdier (cuestionario noruego).

Los resultados obtenidos en los valores primarios tal y como se puede observar en la gráfica 41, muestran que el 88.70% del alumnado noruego tiene el valor de ayuda, el 81.20% posee el valor de tolerancia y el 44.50% posee el de igualdad.

B) Valores interculturales secundarios.

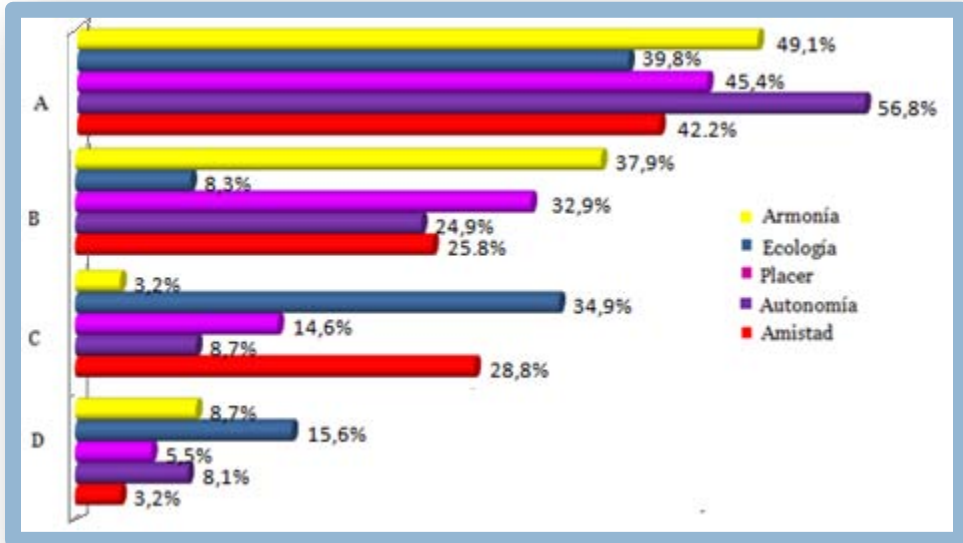
Gráfica 42. Valores secundarios en el alumnado sin E.P.C.D.H.



Los resultados relacionados con los valores secundarios, exponen que el 46.40% del alumnado sin E.P.C.D.H posee el valor de consideración, el 70.60% de este alumnado tiene el valor de adaptación y el 75.50% goza del valor de reflexión (Gráfica 42).

C) Valores interculturales terciarios.

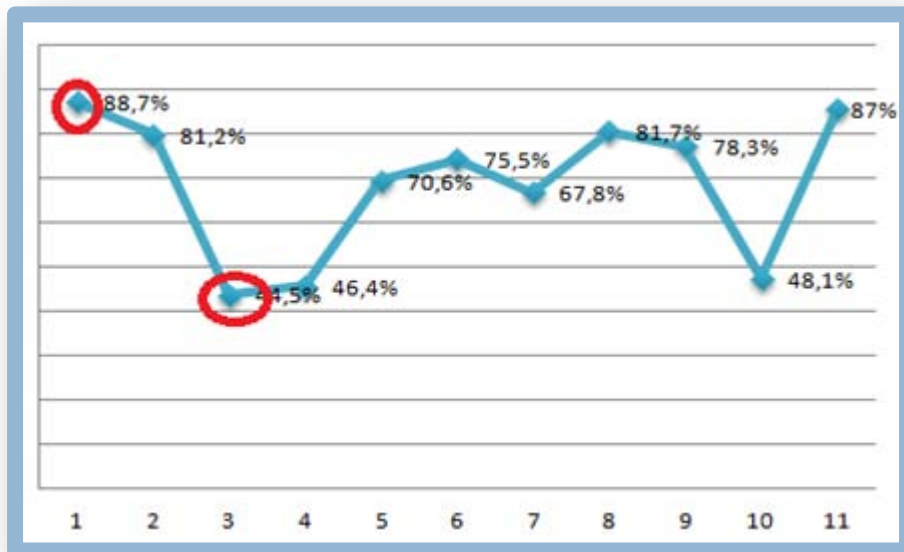
Gráfica 43 . Valores terciarios en el alumnado sin E.P.C.D.H.



Y por último, los resultados relacionados con los valores terciarios muestran que el 68% del alumnado noruego posee el valor de amistad, el 81.70% posee el valor de autonomía, el 78.30% tiene el valor de placer, el 48.10% posee el valor de ecología y el 87% disfruta del valor de armonía (Gráfica 43).

En síntesis, en la siguiente gráfica podemos observar que es el valor de ayuda el que tiene una mayor proporción de posesión del alumnado sin E.P.C.D.H, y que es el valor de igualdad el que menos porcentaje presenta.

Gráfica 44. Porcentaje de alumnado sin E.P.C.D.H que posee los valores interculturales



Tras describir los valores interculturales presentes en el alumnado noruego, terminaremos este apartado, exponiendo los resultados obtenidos tras la comparación de la muestra española y noruega.

5.6. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN ENTRE EL ALUMNADO DE E.P.C.D.H. (ESPAÑA) Y SIN E.P.C.D.H (NORUEGA)

Para conocer las diferencias significativas, que existen entre el alumnado que cursa la asignatura de E.P.C.D.H y el alumnado que no la contempla en sus planes de estudios (H3), hemos realizado la prueba estadística denominado *Prueba T para muestras independientes*.

Previa a esta prueba, se ha realizado el *estadístico de levene* con el fin de vislumbrar la igualdad de las varianzas poblacionales. En función de estos resultados, se ha seleccionado el estadístico T de cada variable, de la siguiente forma:

- Si la significación obtenida en la *prueba de levene* es menor que 0.05, rechazamos la hipótesis de la igualdad de la varianza y utilizamos el resultado de T para varianzas desiguales.
- Si la significación de la *prueba de levene* es mayor que 0.05, aceptamos la hipótesis de igualdad de la varianza y utilizamos el resultado T para varianzas iguales.

En nuestro estudio rechazamos la hipótesis de igualdad de varianza para todas las variables, excepto en las variable relacionada con el valor de consideración (ver tabla 46).

Tabla 46. Prueba de Levene y prueba T de muestras independientes

Valores	Prueba de Levene Sig.	Prueba T para la igualdad de media	
		t	Sig.
Ayuda	0.01 **	-8.41	0.00
Amistad	0.00 **	-3.38	0.00
Consideración	0.72	-5.99	0.00
Adaptación	0.00 **	-5.92	0.00
Autonomía	0.00 **	8.40	0.00
Tolerancia	0.03 **	2.76	0.00
Placer	0.00 **	-7.01	0.00
Igualdad	0.00	-2.10	0.03
Reflexión	0.00 **	-4.66	0.00
Ecología	0.00 **	-9.69	0.00
Armonía	0.00 **	4.39	0.00

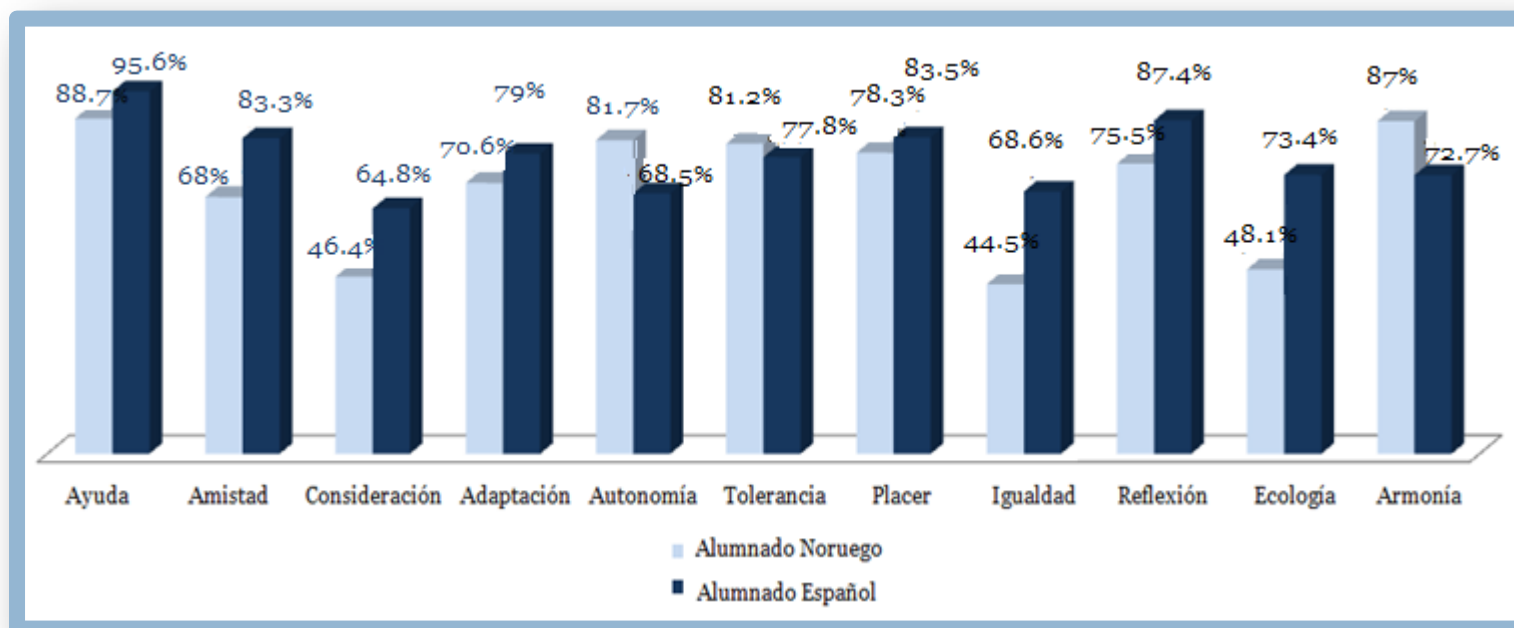
**** Por debajo del 0.05**

Puesto que la significación de la prueba T es inferior a 0.05 en todas las variables evaluadas, podemos aceptar la hipótesis de partida H3, y concluir que existen diferencias significativas entre el alumnado que cursa la asignatura de E.P.C.D.H (español) y el alumnado que no la cursa (noruego), en los valores de ayuda, amistad, consideración, adaptación, autonomía, tolerancia, placer, igualdad, reflexión, ecología y armonía.

Para conocer con mayor exactitud, cuáles eran estas diferencias, realizamos tablas de contingencias en cada una de las variables, obteniendo los siguientes resultados (gráfica 46):

- Las mayores diferencias significativas entre el alumnado de ambos países se observan en los valores de consideración, igualdad y ecología.
- El alumnado de E.P.C.D.H (español), presentan mayores tasas de los valores de ayuda (95.6%), amistad (83.3%), consideración (64.8%), adaptación (79%), placer (83.5%), igualdad (68.6%), reflexión (87.4%) y ecología (73.4%).
- El alumnado que en su sistema educativo no se contempla la asignatura de E.P.C.D.H (noruego), sólo presentan tasas de aceptación más altas que el alumnado español, en los valores de autonomía (81.70%), tolerancia (81.20%) y armonía (87%).
- En el alumnado español, el valor que más predomina es el de ayuda (95.6%) y el que menos es el valor de consideración (64.8%).
- En el alumnado noruego, el valor que más se contempla es el valor de armonía (87%) y el que menos es el valor de igualdad (44.50%).

Gráfica 45. Diferencias de porcentajes en la aceptación de valores interculturales entre el alumnado de E.P.C.D.H (Español) y sin E.P.C.D.H (Noruego)





**CAPITULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN,
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS
LÍNEAS A SEGUIR**

6.1. Discusión

6.3. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

6.2. Conclusiones

CAPITULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS A SEGUIR

En este capítulo vamos a desarrollar las discusiones de los resultados adquiridos en el estudio, las conclusiones a las que se han llegado, las limitaciones que se han encuentran durante la investigación y las futuras líneas a seguir tras los resultados obtenidos.

6.1. DISCUSIÓN

Tras observar los resultados obtenidos, planteamos en este apartado la discusión de los mismos. Para facilitar la lectura de estos, nos serviremos de los enunciados de las tres hipótesis de trabajo de la que partimos y a continuación desarrollamos la comprobación de dichas hipótesis con sus discusiones pertinentes.

- I. H_i: Existen diferencias significativas de los valores interculturales presentes en las diferentes editoriales evaluadas del área de E.P.C.D.H.

Según los resultados adquiridos, debemos de ratificar la hipótesis de partida descrita anteriormente. En la comprobación de la veracidad de la hipótesis, hemos observado que existen diferencias significativas entre las diversas editoriales de los manuales escolares de E.P.C.D.H, en la presencia de valores interculturales primarios, secundarios y terciarios ($\rho=0.05$).

En la actualidad nos encontramos ante una realidad social en constante cambio, formada por individuos muy distintos con diferentes culturas, etnias o religiones. Este hecho ha fundamentado

la convivencia intercultural en multitud de ciudades occidentales, entre la que se encuentra la ciudad autónoma de Melilla.

Bilbeny (2002), recomiendan la convivencia intercultural asegurando que este tipo de convivencia proporciona ventajas al ciudadano, independientemente del origen cultural al que pertenezca. Según este autor por un lado nos ayuda a conocer las identidades de otros individuos y por otro lado nos facilita el conocimiento de nuestra propia identidad. Además, para otros autores esta convivencia garantiza, modos de comunicación, intercambios y conexiones entre miembros de diferentes grupos culturales (Buendia, 2007; Ruiz, 2002; Sabariego, 2002).

En relación a esto, el hecho de que en todas las editoriales melillenses evaluadas se transmitan valores interculturales, independientemente de los diferentes grados de transmisión y de las diferencias significativas que existen en ellas, concuerda con la idea de Meyer, et al. (2010) cuando exponen que los libros de textos se han convertido en un medio de instrucción que refleja las nuevas demandas y cambios surgidos en la sociedad.

El interés por fomentar la convivencia intercultural a través de los manuales escolares, se hace latente a partir de 1970 cuando surge la educación en valores emergentes de los DD.HH (Suarez, 2007; Tibbitts, 2002). Posteriormente, en 1994 se produce un aumento en la transmisión de estos valores, en los libros de textos de ciencias sociales de los países occidentales (Meyer, et al., 2010). Es este el motivo, por el que se justifica la presencia de valores emergentes de los DD.HH, o como los hemos denominado a lo largo de esta

investigación, la presencia de valores interculturales, en todas las editoriales evaluadas en nuestro estudio.

Además debemos considerar que según los resultados obtenidos en el estudio descriptivo de cada libro, los valores interculturales presentes en todas las editoriales son los valores de ayuda, amistad, consideración, adaptación, tolerancia, igualdad, reflexión y ecología.

La transmisión de estos valores, complementan a un estudio previo (Carrillo, 2011), en el que se demostró que diferentes editoriales de los libros de textos del área de E.P.C.D.H, transmitían los valores de justicia, paz, civismo, libertad, diferencia, igualdad, solidaridad, cooperación y respeto.

La transmisión de valores democráticos e interculturales en los libros textos de E.P.C.D.H, es una causa directa de los factores socio-educativos que se están produciendo en nuestro país. Según Naval (2003), entre estos factores se encuentran el constante nerviosismo hacia la falta de participación política de la juventud, la inquietud por mejorar y garantizar las relaciones sociales a través de las TIC tan en auge actualmente, y la preocupación por evitar movimientos separatistas o anti cívicos en la sociedad intercultural latente.

Los valores que se transmiten en las editoriales de Anaya, Bruño, Santillana, Serbal, S.M y Oxford, reflejan también la concepción vigente en la legislación educativa actual. Esta ha apostado por la educación en valores, como el mejor medio para formar a ciudadanos solidarios, respetuosos, críticos y activos capaces de integrarse y participar en la vida pública española (MEC, 2004).

No podemos acabar de discutir la comprobación de esta hipótesis, sin mencionar que los resultados de nuestro estudio,

discrepan con otras investigaciones españolas (Guijarro, 2005; López, 2001) en donde se han observado que los manuales escolares españoles presentan proporciones muy bajas de contenidos relacionados con valores. Esta discrepancias entre los resultados de nuestra investigación y los estudios antes mencionados, puede ser debido a que en el caso de López (2001) los manuales evaluados son del área de conocimiento del medio, y en el caso de Guijarro (2005) los libros de textos corresponden al área de lengua inglesa. Quizás en estas áreas la influencia de la educación en valores promovida por la legislación educativa actual, no es tan directa como en el caso de la E.P.C.D.H, cuyo objetivo principal es la educación democrática y cívica del alumnado (L.O.E, 2006).

II. H₂: La editorial a la que pertenece el libro de texto de E.P.C.D.H influye en la transmisión de valores interculturales al alumnado.

Los resultados obtenidos en la investigación, rechazan la hipótesis anterior. Nuestros datos nos muestran que existen diferencias significativas ($\rho=0.05$) entre los valores interculturales presentes en el alumnado melillense, a pesar de estudiar el área de E.P.C.D.H con la misma editorial del libro de texto. Lo cual nos verifica que ante un mismo libro de texto, el alumnado presenta diferentes valores interculturales.

Este hecho nos lleva a suponer algunas cuestiones.

En primer lugar debemos tener en cuenta la influencia de otras variables, como pueden ser el género o la creencia religiosa del

alumnado, como condicionantes en la adquisición de valores interculturales.

Tanto es así que existen investigaciones que demuestran que la religión influye en la posesión de determinados valores. Pero sobre esta influencia se encuentran discrepancias, de tal forma que existen estudios que consideran la religiosidad del individuo como un obstáculo en la adopción de valores (Bellah, 1976; Lipset, 1981; Stark, 2001), y otros que reflejan conclusiones contrarias (Benson, et al., 1989; Bridges & Moore, 2002; Donahue & Benson, 1995; Pérez-Delgado, 1992).

Además, también el género es una variable influyente en la adquisición de valores. Para esta variable, al igual que ocurre con la creencia religiosa, existen investigaciones que demuestran aspectos contradictorios. De esta forma, algunos estudios advierten que pertenecer al género femenino favorece la adquisición de determinados valores (Flanagan & Tucker, 1999; Maitle & Cowan, 2006; Calvo, González, & Martorell, 2001), y otros muestran resultados a favor del género masculino (Prough & Postic, 2008).

Por otro lado, debemos tener en cuenta la influencia del contexto en el que se encuentra la muestra evaluada.

En los resultados obtenidos en el estudio descriptivo del alumnado melillense, se ha observado que más de la mitad de los adolescentes evaluados, poseen los valores interculturales de ayuda, amistad, consideración, adaptación, autonomía, tolerancia, placer, igualdad, reflexión, ecología y armonía.

Esto puede ser una consecuencia directa de la particularidad contextual de Melilla. La ciudad autónoma lleva más de 500 años

siendo intercultural. Durante todo este tiempo, ciudadanos españoles de diferentes orígenes confesionales, mayoritariamente musulmanes, cristianos, hindúes, hebreos y romaní, conviven de manera interrelacionada en un espacio no superior al de 12 kilómetros cuadrados. Esta situación intercultural puede haber facilitado la conexión e incluso el intercambio de los diferentes modos de vidas y de los valores que estos modos conllevan, tal y como afirma Buendía (2007), Ruiz (2002) y Sabariego (2002).

La ciudad de Melilla, por su trayectoria, la podemos considerar como una ciudad donde se ejemplifica la ciudadanía intercultural (Borja & Castells, 1997; Carneiro, 1999; Cortina, 2002; Martínez, 2001; Zapata-Barrero, 2001). Cortina (2002), define este tipo de ciudadanía como aquella que proporciona el diálogo entre culturas, el respeto a las diferencias y tiene como consecuencia la elección conjunta de valores y costumbres que merecen la pena mantener en una convivencia justa y feliz. Dicho esto, podemos pensar en vista a los resultados obtenidos, que los adolescentes melillenses de nuestra muestra, han elegido conjuntamente los valores interculturales evaluados, ya que una alta proporción de estos adolescentes los mantienen en situaciones de convivencias interculturales.

III. H₃: Existen diferencias significativas de valores interculturales entre el alumnado español, que cursa la asignatura de E.P.C.D.H, y el alumnado noruego, cuya educación cívica se contempla de manera transversal en sus planes de estudios.

Los resultados planteados en el estudio, nos hace verificar la hipótesis de trabajo anterior. En esta investigación se han obtenidos diferencias significativas ($\rho=0.05$) entre los valores interculturales, del alumnado que cursaba la asignatura de E.P.C.D.H y aquellos que no la contemplaban en sus planes de estudios.

Tanto es así que se ha observado la superioridad en las proporciones de los valores interculturales de ayuda, amistad, consideración, adaptación, placer, igualdad, reflexión y ecología, por parte del alumnado español, es decir aquel que se encontraba cursando el área de E.P.C.D.H en la ciudad autónoma de Melilla.

Este hecho puede ser una causa directa de la transmisión de valores producidos en el sistema educativo español. Los institutos de secundaria de la ciudad de Melilla, guían sus programas curriculares en la transmisión de valores reflejados en la Constitución Española y en la actual ley educativa. En dicha ley se presenta como una de los principios fundamentales, el de la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (L.O.E, 2006). Todos estos aspectos se relacionan directamente con los valores interculturales encontrados en la muestra española.

Además, tal como se ha ido viendo a lo largo de esta tesis doctoral, es la propia área de E.P.C.D.H, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa y de la Constitución Española, la que tiene entre sus objetivos la educación de valores cívicos. Más concretamente, el área fomenta el desarrollo de personas libres e íntegras mediante la consolidación de la autoestima, la

dignidad personal, la libertad y la responsabilidad. Lo que se intenta es formar a ciudadanos con criterios propios, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos ejerciendo la ciudadanía de forma eficaz y responsable.

Por otro lado, los resultados obtenidos también muestran la superioridad del alumnado noruego, es decir aquellos que no se encontraban cursando el área de E.P.C.D.H, en los valores interculturales de autonomía, tolerancia y armonía.

Este hecho, junto con los resultados adquiridos en el estudio descriptivo de la muestra noruega, en el que se advierte que más de la mitad del alumnado presentan los valores interculturales de ayuda, tolerancia, adaptación, reflexión, amistad, autonomía, placer y armonía. Nos lleva a considerar, que aunque no con tanta eficacia como en el sistema educativo español, el sistema noruego transmite valores interculturales al alumnado.

En la muestra noruega, los valores interculturales se han transmitido de forma transversal a través de las áreas de Estudios Sociales, Cristianismo, Religión y Ética, y Clase y Consejo de Alumnos. Dichas áreas rigen la educación en valores, con lo que la legislación noruega vigente establece. Lo que se pretende es favorecer la educación moral y cristiana, el desarrollo de capacidades espirituales y corporales, el conocimiento eficaz que le permitan convertirse en ciudadanos independientes, y el aprendizaje de valores relacionados con la igualdad, la libertad, la tolerancia, la conciencia ecológica y la responsabilidad colectiva (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998), aspectos muy relacionados con los

valores de autonomía, tolerancia y armonía, que curiosamente han sido los más representativos en el alumnado de Trømsø.

La presencia de valores interculturales en el alumnado noruego, concuerda con el paradigma democrático e inclusivo que defiende la legislación educativa de Noruega. En este país, la legislación y los planes de estudios, hacen especial hincapié en la educación cívica basada en valores democráticos, transmitiéndola no sólo de forma teórica, sino también, a través de la práctica participativa en las escuelas (Arnesen & Lundahl, 2006). Los colegios noruegos preparan a sus estudiantes en los ideales de igualdad, comunidad y justicia social, con el fin de crear a ciudadanos que respeten a todos los grupos sociales sin hacer distinción por el nivel económico, el género, el origen étnico y/o la ubicación geográfica (Møller, 2006). Tanto es así que según Arnesen & Lundahl (2006), los jóvenes noruegos se caracterizan por poseer valores democráticos relacionados con la igualdad, los derechos de los inmigrantes y la participación social; y son junto con el resto del alumnado de los países nórdicos, los que más creen en los resultados positivos que la democracia tiene en la sociedad.

Tras desarrollar la discusión de los resultados obtenidos en el estudio, a continuación nos centraremos en exponer las conclusiones a las que hemos llegado en esta investigación.

6.2. CONCLUSIONS

The conclusions obtained in the research are:

1. In terms of percentage of occurrence of the dimensions of primary, secondary and tertiary values in school guides from publishing houses Anaya, Bruño, Santillana, Serbal, SM and Oxford.

- There are differences in the percentages of occurrence of intercultural values (primary, secondary, tertiary), between the different publishing houses evaluated.
- All publishing houses assessed, agree to have a higher percentage of secondary values than primary or tertiary ones.
- Within the category of secondary values, which are the most representative in evaluated textbooks is the subcategory of unethical/ intellectual values, which is predominant in higher percentage in each one of the school guides
- All textbooks of the EPCDH field except the Oxford one, agree to present the tertiary values in a lower percentage than secondary or primary values.
- Within the category of tertiary values, which are the values that have lower percentages of occurrence in almost all publishing houses, is the subcategory of aesthetic values that is the least represented in school guides. This subcategory doesn't even figure in textbooks of publishing houses like Anaya, Bruno and Oxford.

2. Regarding the percentage of occurrence of intercultural values such as support, friendship, consideration, adaptation, autonomy, tolerance, pleasure, equality, reflection, ecology and harmony.

- Reflection is the intercultural value shown in a highest percentage in every publishing house evaluated.
- In the following publishing houses: Anaya, Bruño and Santillana, the intercultural value of autonomy doesn't appear.
- In the following publishing houses: Anaya, Oxford and Bruño the intercultural value of pleasure isn't present.
- In the following publishing houses: Anaya, Bruño, Serbal and Oxford the intercultural value of harmony isn't represented.
- The intercultural value of support appears in its highest proportion in Santillana's publishing house and the lowest percentage in Serbal's.
- The value of intercultural friendship, appears with the highest percentage in the publishing house of Oxford and the lowest percentage in Santillana's.
- The intercultural value of consideration appears with the highest percentage in Oxford's publishing house and the lowest percentage in Serbal's.
- The intercultural value of autonomy, is represented by the highest percentage in SM's publishing house and doesn't even appear in the following publishing houses: Anaya, Bruño and Santillana.
- The intercultural value of tolerance, appears with the highest percentage in Anaya's publishing house and the lowest in SM.

- The intercultural value of pleasure, appears with the highest percentage in SM and it isn't even represented in the following publishing houses: Anaya, Bruno and Oxford.
- The intercultural value of equality appears with its highest percentage in Oxford's publishing house and the lowest percentage in Bruño's.
- The intercultural value of reflection appears in its highest percentage in Bruño's publishing house and in the lowest percentage in Santillana's.
- The intercultural value of ecology, is represented in its highest percentage in Oxford's publishing house and its lowest percentage in SM.
- The intercultural value of harmony, appears in its highest percentage in Santillana's publishing house and doesn't even appear in the following: Anaya, Bruño, Serbal and Oxford.

3. As for the significant differences found in the subcategories of intercultural values present in Anaya, Bruño, Santillana, S.M. and Oxford.

- The publishing houses of Santillana, SM and Oxford show a significantly higher percentage of moral and ethical values, compared to the following ones: Anaya, Bruño and Serbal.
- Oxford's publishing house, has a significantly higher percentage of moral and ethical values, compared to the following ones: Anaya, Bruño, Serbal and S.M.
- The publishing houses of Anaya, Bruño and Serbal presented significantly higher percentages in social values in comparison

with the following publishing houses: Santillana, Oxford and S.M.

- The publishing house SM has a significantly higher percentage of social values compared to Santillana´s and Oxford´s.
- All evaluated publishing houses, have significantly higher percentages of intellectual / unethical values than the ones obtained in Oxford´s publishing house.
- The publishing house SM shows a significantly higher percentage of moral / unethical values, compared to the following publishing houses: Bruño, Santillana, Serbal and Oxford.
- The publishing houses of Bruño and Oxford have productive values in significantly higher proportions than those presented in Anaya, Santillana, Serbal and S.M.
- Oxford´s publishing house has a significantly higher percentage in productive values, compared to Bruño´s.
- The publishing houses: Serbal, Santillana and Anaya, have significantly higher - percentages of exchange values, compared to those in S.M.
- Serbal´s publishing house has a significantly higher percentage of exchange values, compared to Santillana´s and Bruño´s.
- All publishing houses studied had significantly higher percentages in vital values, compared to the proportion found in Oxford´s publishing house.
- Anaya and Serbal publishing houses, have a significantly higher percentage of affective values compared to the proportion in Oxford´s publishing house.

- The publishing houses Anaya, Serbal, S.M. and Oxford, have significantly higher percentages in personal values in comparison with Bruño´s publishing house.
- The publishing houses Serbal, SM and Oxford, have significantly higher percentages in personal development values than those presented in Santillana´s publishing house.
- Oxford´s publishing house presents values in personal development in significantly higher proportions, than those present in the following publishing houses: Anaya, Serbal and S.M.
- All studied publishing houses have significantly higher proportions of ecological values than those present in S. M.´s publishing house.
- Santillana´s publishing house has a significantly higher percentage in ecological values if we compare it to Serbal´s publishing house.

4. Regarding the influence of textbooks in the possession of (primary, secondary and tertiary) intercultural values of students of EPCDH.

The use of school guides of the following publishing houses: Anaya, Bruno, Santillana, SM and Oxford, has no influence on the learning of (primary, secondary and tertiary) intercultural values.

5. As for the intercultural values of support, friendship, consideration, adaptation, autonomy, tolerance, pleasure, equality, reflection, ecology and harmony present in Spanish students of E.P.C.D.H.

- Most of the Spanish sample showed the primary intercultural values of support, tolerance and equality.
- Most of the students of E.P.C.H. have acquired secondary intercultural values such as support, consideration, adaptation and reflection.
- The majority of Melilla´s sample showed tertiary intercultural values of friendship, autonomy, pleasure, ecology and harmony.
- The value of support is the one that appears in a highest percentage in the Spanish sample.
- The value of consideration is the value that is presented in the lowest percentage in the students of E.P.C.D.H.

6. Regarding the intercultural values of support, friendship, consideration, adaptation, autonomy, tolerance, pleasure, equality, reflection, ecology and harmony present in Norwegian students without E.P.C.D.H.

- Most of the Norwegian students showed the primary intercultural values of support and tolerance.
- -Most of the Norwegian students have acquired secondary intercultural values such as adaptation and reflection.
- The majority of students without E.P.C.D.H showed tertiary intercultural values of friendship, autonomy, pleasure, and harmony.
- The Norwegian students agree with the Spanish in the fact that the support value is the one that appears in the highest percentage.

- The value of equality is the one that has the lowest percentage among Norwegian students.

7. As regards to the comparison of the values of support, friendship, consideration, adaptation, autonomy, tolerance, pleasure, equality, reflection, ecology and harmony between the Norwegian and Spanish sample.

- The students of E.P.C.D.H. showed higher percentages in the values of support, friendship, consideration, adaptation, pleasure, equality, reflection and ecology.
- Students without E.P.C.D.H. showed higher percentages than the Spanish students in the values of autonomy, tolerance and harmony.
- The results of both samples lead us to believe that education in intercultural values is more efficient if it is taught through an independent subject than if it is learnt transversely through several areas.
- After presenting the conclusions we have reached with our research, here are some limitations of the study and the lines we will follow in future research.

6.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio, deben ser considerados cautelosamente. Esto es debido a que durante el proceso de investigación nos hemos encontrado con diferentes limitaciones.

En primer lugar, en este estudio sólo se analizan seis editoriales del área de E.P.C.D.H. Este hecho nos hace considerar que los resultados obtenidos de este análisis, no pueden generalizarse a todas las editoriales del área.

Por otro lado, tampoco se ha evaluado los manuales escolares de otras asignaturas, por lo que desconocemos si los valores interculturales se transmiten en las mismas proporciones en otras áreas, y no es una condición exclusiva del área de E.P.C.D.H.

En segundo lugar, también se han encontrado limitaciones relacionadas con la muestra seleccionada.

Solamente hemos accedido a evaluar al alumnado de 2º de E.S.O, en el caso de Melilla, y al alumnado de 9º de secundaria inferior, en el caso de Tromsø. Además en ambas ciudades, la muestra quedó exenta de un centro. Lo cual nos lleva a contemplar los resultados obtenidos de esta evaluación, como conclusiones específicas de las ciudades evaluadas, sin que estos se puedan generalizar al sistema educativo de los países a los que pertenecen dichas ciudades.

Son estas limitaciones, las que van a guiar nuestras futuras líneas de investigación.

Evaluar los valores interculturales inmersos en los manuales escolares de otras asignaturas, nos puede orientar sobre la transmisión de estos valores, en el sistema educativo español.

Además, la sustitución del área de E.P.C.D.H, por la de Educación Cívica y Constitucional, en la reforma educativa propuesta por el gobierno vigente. Nos abre un nuevo campo de estudio, en el que podríamos comparar los valores interculturales de ambas áreas y observar de este modo, los cambios reales que se producen tras la sustitución de una asignatura por otra.

En la evaluación de esta nueva asignatura, se debería tener en cuenta la valoración de todos los manuales escolares españoles, y el aumento de la muestra seleccionada a un mayor número de ciudades, con el fin de garantizar la generalización de los resultados del área al sistema educativo español.

Igual consideración se debe tener con la muestra noruega, en la que se pretenderá aumentar la selección a diferentes ciudades del país, propiciando de este modo la generalización de los resultados al sistema educativo noruego.

CAPÍTULO 7. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2007). *Formación en competencias de ciudadanía europea*. Granada: Universidad de Granada.
- Aguado, T. (1996). *Atención a la diversidad cultural e igualdad escolar. Modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Alcántara, J. A. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: Ceac.
- Alfieri, V. E. (1953). *Atomos idea. L´Origine del concetto dell´atomo nel pensiero greco*. Firenze: Congedo Editore.
- Alvarez, J. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Andrenacci, L. (2003). Imparis civitatis. Elementos para una teoría de la ciudadanía desde una perspectiva histórica. *Cuadernos del CISH*, 13-14, 79-108.
- Apple, M., & Smith, C. (1991). *The politics of the textbooks*. London: Routledge.
- Argibay, M., Celorio, C., & Celorio, J. J. (1991). *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao: Servicio editorial de la UPV.
- Arnaiz, P., & De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio*, 22, 19-37.
- Arnesen, A., & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Arroyo, R. (1999). Los valores y su sistematización para la enseñanza. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 12, 143-165.
- Arteta, A. (2008). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid Alianza.
- Asmus, V. F. (1988). *Historia de la filosofía antigua*. La habana: Pueblo y Educación.
- Atienza, M. (2007). *Introducción al derecho*. México: Fontamara.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Barber, B. (1999). How not to change the world. *Constellations*, 6(2), 233-236.
- Barberá, R. A. (2006). ¿Que es la globalización? En M. Blanca, M. Cuerdo & J. Sainz (Eds.), *Perspectivas de la globalización*. Madrid: Dykinson.
- Barcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Barrio, J. M. (1997). Educación en valores: Una utopía realista. Algunas precisiones desde la filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LV (207), 197-233.
- Bartolomé, M. (1982). Análisis de valores a partir de documentos educativos. En AA.VV (Ed.), *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Bartolomé, M. (1992). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Madrid: CIDE.

- Bartolomé, M. (2001). *Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas*. Paper presentado en el Congreso Internacional de pedagogía de la diversidad: creando una cultura de paz. Celebrado del 10 al 14 septiembre. En Madrid.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M., & Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, 33-56.
- Batson, C. D., Oleson, K. C., Weeks, J. L., Healy, S. P., Reeves, P. J., Jennings, P., & Brown, T. (1979). Religious prosocial motivation: is it altruistic or egoistic? *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 873–884.
- Bell, G. H. (1991). European citizenship: 1992 and beyond. *Wettminster Studies in Education*(14), 15-26.
- Bellah, R. (1976). The new religious consciousness and the crisis of modernity. En C. Glock & R.N. Bellah (Eds.), *The new religious consciousness* (pp. 133-152).
- Benítez, M. B. (2004). *La ciudadanía en la teoría política contemporánea: modelos propuestos y su debate*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Benson, P. L., Donahue, M. J., & Erickson, J. A. (1989). Adolescence and religion: a review of the literature from 1970 to 1986. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 1, 153-181.
- Benson, P. L. (1993). *The troubled journey: a portrait of 6th–12th grade youth*. Minneapolis: Search Institute.

- Bernt, F. M. (1989). Being religious and being altruistic: a study of college service volunteers. *Personality and Individual Differences*, 10(6), 663-669.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Vizcaya: wolters Kluwer.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay_Longman.
- Bolivar, A. (1993). *Discusión curricular de la ética para la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bolivar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. .
- Bolivar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Borja, J., & Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Botella, J., & Casas, M. (2002). *Las democracias y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democráticas de los jóvenes*. Barcelona: Praxis.
- Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Bouglé, C. (1929). *Leçons de sociologie sur l`évolution des valeurs*. París: Armand Colin.
- Bridges, L. J., & Moore, K. A. (2002). Religious involvement and children's well-being: what research tells us (and what it doesn't). *Child Trends Res Brief*;1– 8.

- Broderstad, E. G. y Buck, M. (2005). Diversidad cultural y gobernación en el Ártico. *El Fingidor*, 6(25),
- Broeder, P., & Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- Brown, J. (2001). *Los derechos reproductivos como derechos ciudadanos. Debates (1985-2000)*. Mendoza: FCPyS, UNCuyo.
- Buck, M. et al (2005). Direktevalg av ordfører: Demokratisk nyvinning eller mislykket eksperiment?. I: Lokalvalg og lokalt folkestyre. *Gyldendal Akademisk*. 102-121
- Buendía, L. (2007). Valores interculturales para la convivencia. En E. Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L., & Soriano, E. (1999). *Comparative study of human values between immigrant student of african origin and native students from Almería*. Paper presented at the ECER 99 (European Conference on Educational Research).
- Buendía, L., Pedalagar, M., & Mereder, B. (2008). *Teacher as mediators in different sociocultural contexts*. Paper presented at the Internacional society for cultural and activity research.
- Buendía, L., Tomé, M. (2009). valores compartidos por el alumnado que procesan diferentes religiones. Comunicación presentada en el IV Congreso internacional de Educación Intercultural: retos internacionales ante la Educación intercultural. Almería.
- Cabrera , F. A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé , F. A. Cabrera, J. Del Campo, J. V. Espín, M. A. Marín & M. Rodríguez (Eds.),

- Identidad y ciudadanía. Un reto de la educación intercultural.*
Madrid: Narcea.
- Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares.* Madrid: Editorial popular.
- Calvo, T. (2003). *Igualdad de oportunidades: respeto a las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en las mayorías y educación intercultural para todos.* Madrid: CIDE.
- Calvo, A., González, R., & Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje, 93*, 95-111.
- Campoy, T., & Pantoja, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de educación, 336*, 415-436.
- Camps, V. (2000). *Los valores de la educación.* Madrid: Anaya.
- Cantillo, j., Dominguez, A., Encinas, S., Muñoz, A., Navarro, F., & Salazar, A. (2005). *Dilemas morales: un aprendizaje de valores mediante el diálogo.* Valencia: Nau Libre.
- Cardona, J. (2008). Aprendizaje acumulativo y generativo de las organizaciones educativas. *Revista de Educación, 32*(2).
- Carneiro, R. (1999). *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía.* Paper presented at the Barcelona, por el conocimiento y la convivencia.
- Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, 137-159.*
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2001).*

- Casares, P. M. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 513-537.
- Cassin, R. (1974). Les droits del l'homme. *Recueil des cours, Academie de Droit International*, 140, 326.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. (Vol. 2). Madrid: Alianza.
- Catton, W. (1959). Q theory of values. *American Sociological Review*, 24, 310-317.
- Cifuentes, L. M. (2008). El civismo: una construcción ético-política. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9.
- Cobo, R. (2002). Democracia paritaria y sujeto político feminista. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 36, 29-44.
- Colectivo IOE. (1992). *Estadísticas oficiales sobre extranjeros en España*. Madrid: CIDE.
- Comisión Europea. (2006). Decisión nº 1904/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de diciembre de 2006, por la que se establece el programa «Europa con los ciudadanos» para el período 2007-2013 a fin de promover la ciudadanía europea activa.
- Consejo de Europa. (1998). *Resolution of the Council in the Minister of Education Meeting within Council on European Dimension*.
- Consejo de Europa. (1999). *Committee of Ministers of Education. Declaration and programme on Education for Democratic Citizenship, Base don de right and responsibilities of Citizen. Recommendation [Rec (2002)12] of the Committee of Ministres to member states on education for democratic citizenship (2002)*.

Constitución Española (1978).

Constitución Noruega (1814).

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza.

Cortina, A. (1998). Ética de los ciudadanos. No estatal. En A. Cortina (Ed.), *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad.* Madrid: Taurus.

Cortina, A. (2000). *La educación y los valores.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Cortina, A. (2002). Ciudadanía intercultural. En J. Conill (Ed.), *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 35-42). Valencia: Bancaja.

Corzo, J. L. (2010). Balance de la cátedra Calasanz 2008: Educación para la ciudadanía: razones y reacciones. En J. M. Alfonso (Ed.), *Educación para la ciudadanía: razones y reacciones.* Salamanca: Miscelanea pedagógica.

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Sociology of Education*, 245-257.

Chandran, P. (2004). *La teoría de la justicia de John Rawls y sus escritos.* Madrid: Tecno.

Christoff, P. (1996). Ecological Citizens and Ecologically Guided Democracy. In B. Doherty & M. De Geus (Eds.), *Democracy and Green Political Thought. Sustainability, rights and citizenship.* London: Routledge.

Davidson, M., Lickona, T., & khmelkov, V. (2008). Smart and good schools: a new paradigm for high school education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 370-390). New York: Routledge.

- De Paz, D. (2007). *Escuela y educación para una ciudadanía global*. Barcelona: Intermon.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)*.
- Díaz-Aguado, M. J., & Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz, E. (2009). El estudio sociopolítico de la ciudadanía: fundamentos teóricos. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(1), 33-46.
- Díez, A. (2010). La educación para la ciudadanía en la aulas. Polémica sobre los contenidos. En J. M. Alfonso (Ed.), *Educación para la ciudadanía: razones y reacciones*. Salamanca: Miscelanea Pedagógica.
- Donoso, T. (1992). *Análisis de los valores en niños de 8 a 10 años*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Donahue, M. J., & Benson, P. L. (1995). Religion and the well-being of adolescents. *Journal of Social Issues*, 51(2), 145-160.
- Ducret, B. (1998). La historia y la geografía al servicio de la convivencia en sudáfrica. *perspectivas*, XXXVIII(2), 281-292.
- Durkheim, E. (1924). *Sociologie et philosophie*. París: Alcan.
- Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*. Paris: Puf.
- Edwards, M. (2002). *Un futuro en positivo*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Elliott, M., & Boli, J. (2008). *Human Rights Instruments and Human Rights Institutionalization, 1863-2003*. Paper presented at the World Congress of the International Institute of Sociology.

- Ellison, C. G. (1992). Are religious people nice people? Evidence from the National Survey of Black Americans. *Social Forces*, 71(2), 411-430.
- Escámez, J. (1998). Valores emergentes y los derechos humanos de la tercera generación. *Revista Española de Pedagogía*, LVI, 437-456.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España. 1975-2001. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. (pp. 205-237). Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Escámez, J., & Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Escolano, A. (1992). *El libro y la escuela. Libro conmemorativo de la exposición*. Madrid: Anele.
- Española, R. A. (2012). Real Academia Española. Consultado el 30/01/2012, 2012, en la dirección <http://buscon.rae.es/draeI/>
- Essomba, M. A. (2005). Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión. En E. Soriano (Ed.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 119-131). Madrid: La muralla.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Eurydice. (2005). Citizenship education at school in Europe. Retrieved 28 de noviembre, 2010 from http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc2268_en.htm.

- EVITED. (2007). *Educación para la ciudadanía: compartiendo valores interculturales*. Proyecto de investigación subencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía (222-2005).
- Fabelo, J. R. (1993). *Pensamiento axiológico*. La Habana-Cali: Instituto cubano del libro-Universidad del Valle.
- Fabelo, J. R. (2004). *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana: Libros en Red.
- Fermoso, P. (1997). Interculturalismo y educación no formal. En A. Petrus (Ed.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel educación.
- Fernandez-Enguita, M. (1991). El aprendizaje de los social. *Educación y Sociedad*, 8, 7-24.
- Flanagan, C, & Tucker, C. (1999). Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, 35(5), 198–209.
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación para una ciudadanía intercultural*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fronzizi, R. (1972). *¿Que son los valores?* Mexico: FCE.
- Fronzizi, R. (2001). *¿Que son los valores?* México: Breviarios del fondo de cultura económica.
- Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria*. Madrid: CIDE.
- Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. XIII Congreso nacional y II iberoamericano de Pedagogía* (pp. 273-328). Valencia: SEP.

- García Llamas, J. L., & otros. (2004). *Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas*. Salamanca: Témpoca/ caja-madrid.
- García, T. (2000). De la ciudadanía social a la ciudadanía multicultural. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 33-51.
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Garzón, A., & Garcés, J. (1989). Hacia una nueva conceptualización del valor. In A. Rodríguez & J. Seoane (Eds.), *Creencias, actitudes y valores* (Vol. 7). Madrid: Alhambra.
- Garzón, E. (2003). Optimismo y pesimismo en la democracia. *Claves de razón prácticas*, 131, 24-32.
- Gaziel, H., Warnet, M., & Cantón Mayo, I. (2000). *La calidad de los centros docentes del siglo XXI. Prouestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
- Gervilla, E. (1997). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (1998). *Educación y valores*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (2000). Modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-57.
- Gervilla, E. (2003). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.
- Gimeno, C., & Henríquez, A. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario pedagógico*, 13-58.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalisation within the family: the selfdetermination theory perspective. In J.

- E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalisation of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 135–131). New York: John Wiley & Sons.
- Godson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gomez Dacal, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencia de la Educación*, 193, 7-28.
- González, E. (2011). *ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Granada: Universidad de Granada.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalisation of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4–19.
- Grusec, J. E. (2002). Parenting socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornsten (Ed.), *Handbook of parenting (vol. 5): practical issues in parenting* (pp. 143–167). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guijarro, J. R. (2005). Valores de otredad en los libros de texto de inglés para primaria. *Encuentro*, 15, 32-38.
- Habermas, J. (1993). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del Otro, Estudios de Teoría Política*. Barcelona: Paidós.
- Hacourt, W. (2003). The changing face of migration. *Development*, 46 (3), 3-6.

- Hahn, C. (2005). Diversity and citizenship education: Global perspectiva edited by James A banks. *Comparative education Review*, 49(2), 279-284.
- Hallak, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación. In L. Nuñez & C. Romero (Eds.), *Evaluación de políticas educativas. Actas del VIII congreso Nacional de Teorías de la Educación: Ponencias*. Madrid: Organización de estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hardy, S., Padilla-Walkera, L., & Carlo, G. (2008). Parenting dimensions and adolescents' internalisation of moral values. *Journal of Moral Education*, 37(2), 205–223.
- Hartmann, N. (1908). *Grundriss der axiologie*. Leipzig: Hermann Heache.
- Hartmann, N. (1949). *Ethik*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid: Ediciones Morata.
- Heater, D. (2002). *World citizenship*. London-New York: Continuum.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Pina, F. y Martínez Clares, P. (2008): La formación en competencias en educación superior: un nuevo factor de calidad en el contexto multicultural. En Soriano Ayala, E. (Coord.). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía. Historias y modelos. *Revista de Filosofía Factótum*, 6, 1-22.
- Hubert, B. (1998). La enseñanza de la geografía en la escuela primaria. *Perspectivas*, XXXVIII(2), 269-280.

- Ibscher, G. (1984). *Demócrito y sus sentencias sobre ética y educación. Una introducción al pensamiento del atomista de Abdera*. Lima: San Marcos.
- Inglehart, R. (1996). Changements des comportements civiques entre generations: le rôle de l'éducation et de la sécurité économique dans le déclin du respect de l'autorité au sein de la société industrielle. *Perspectives*, 4, 697-707.
- Jester, T. (2008). Intercultural student teaching: a bridge to global competence edited by Kenneth Cushner and Sharon Brennan. *Comparative Education Review*, 52(2), 285-287.
- Jimenez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalismo. *Educación y futuro*, 8, 9-26.
- Jordán, J. A. (2005). ¿qué educación intercultural para nuestra escuela? Consultado el 15-11-2010 en la dirección <http://www.aulaintercultural.org>,
- Jordan, J. A., & Castella, E. (2001). *La educación intercultural. Una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Jordán, J. A., Ortega, P., & Minguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, 93-119.
- Juarez, J., Moreno, A., & Straka, T. (2002). *Nueva propuesta para la educación en valores. Guía teórico-práctica*. Caracas: Paulinas.
- Kant, I. (1994). *Crítica de la razón práctica*. Mexico: Espasa-Calpe Mexicana.
- Krathwohl, D. (1888). *How to prepare a research proposal*. New York: Syracuse University Press.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía intercultural*. Barcelona: Paidós.

- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, 5-42.
- kymlicka, W., & Norman, W. J. (1994). Return of the Citizen. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Lauren, P. (2003). *The evolution of international Human Rights*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Le Gal, J. (2002). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Gráo.
- Leclerq, J. M. (1996). *Introducción a la 2ª parte del trabajo en grupos. En Consejo de Europa. ¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación?* Madrid: Anaya / Ministerio de Educación y Cultura. .
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).*
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002).*
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).*
- Lipset, S.M. (1981). *Political Man: the social basic of politics*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Locke, J. (1983). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Barcelona: Aguilar.
- López, J. A. (2007). Qué identidad y qué escuela para promover la carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. *Teoría de la Educación*, 19, 139-165.
- López, R. (2001). Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria). *Revista Española de Pedagogía*, IX(218), 121-142.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 1998-11-27.*

- Lovelace, M. (1994). *Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural étnica y lingüística en la escuela española*. Madrid: CIDE.
- Magendzo, A. (2001). *Currículum, escuela y Derechos Humanos. Un aporte para Madrid*. Madrid: Unesco / Santillana
- Marco, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 339-358.
- Marchesi, A. (2006). *Sobre el bienestar de los docentes Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambios*. Madrid: Alianza editorial.
- Marín Díaz, V. (2006). Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación. En J. M. Adam & G. Jimenez (Eds.), *La educación y la formación profesional de los inmigrantes*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marín, R. (1976). *Los valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Marín, R. (1990). Axiología educativa. En F. Altarejos & J. H. Bouché (Eds.), *Filosofía de la educación, hoy*. Madrid: Dykinson.
- Marín, R. (1993). *Los valores. Un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Marín, R. (2001). Tratamiento de la interculturalidad en la Educación Primaria. En C. Pozo & y. otros (Eds.), *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela* (pp. 224-257). Granada: GEU.

- Marques-Pereira, B. (2001). La paridad, una nueva práctica de ciudadanía: entre la individuación y la identidad suscrita. *Revista de la academia*, 6, 61-69.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.
- Marshall, T. H. (1964). *Class, citizenship and social development*. New York: Doubleday.
- Martinez, M. (2000). Construcción de valores y procesos educativos. En M. Santos (Ed.), *Apedagogia de valores en Galicia* (pp. 39-69). Santiago de Compostela: ICE de la USC.
- Martinez, V. (2000). Globalización, seguridad y cosmopolitismo. *Papeles de cuestiones internacionales*, 69, 17-27.
- Martinez, V. (2001). Ciudadanos del mundo: más allá de la exclusión. Una perspectiva desde la filosofía de la paz. En A. Cortina & J. Conill (Eds.), *Educación en la ciudadanía* (pp. 233-245). Valencia: Alfons El Magnámin.
- Mattis, J. S., Jagers, R. J., Hatcher, C. A., Lawhon, G. D., Murphy, E. J., & Murray, Y. F. (2000). Religiosity, volunteerism, and community involvement among African American men: an exploratory analysis. *Journal of Community Psychology*, 28(4), 391-406.
- Mayer, M. (2002). Ciutadans del barri i del planeta. En F. Ibernón, J. Majó, M. Mayer, F. Mayor, R. Menchú & J. C. Tedesco (Eds.), *Cine ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Grao.
- Mayoral, V. (2007). Educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(3).
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.

- Mayordomo, A., & Soria, J. M. (2008). *Patriotas y ciudadanos. el aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- MEC. (1985). *Historia de la Educación en España I. Del despotismo ilustrado a las cortes de Cádiz*. Madrid: MEC.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: MEC.
- MEC (2006). *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos: el desarrollo de la LOE, documento marco para la elaboración y desarrollo del currículo del área Educación para la Ciudadanía*. Madrid: MEC.
- Medina, R. (1998). Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal. *Revista Española de Pedagogía, LVI(211)*, 529-560.
- Medina, R. (2000). *La formación en valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y de la paz*. Madrid: Real Academia de Doctores.
- Méndez, M. (2008). Ciudadanía en la Unión Europea. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la asociación de inspectores de educación en España, 9*, 1-5.
- Merryfield, M., Jarchow, E., & Pickert, S. (1997). *Preparing teacher to teach global perspectives. A handbook for educators*. California: Gorwin Press.
- Mesa, M. (2004). *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid: CIP-FUHEM.
- Meyer, J. W., Bromley, P., & Ramirez, F. (2010). Human Rights in social science textbooks: cross national analyses, 1970-2008. *Sociology of Education, 83(2)*, 111-134.

- Møller, J. (2006). Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 53–69.
- Mojica, F. J. (2005). *La construcción del futuro. Concepto y modelo de prospectiva estratégica, territorial y tecnológica*. Bogotá: CAB-Universidad externado de Colombia.
- Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Morimoto, S. (2007). *Democracy for teens: Gender and becoming a good citizen*. Paper presented at the Annual meeting of the American Sociological Association.
- Moro, R. M. (2007). Ciudadanía de la unión y educación para la ciudadanía. *Eikasa. Revista de filosofía*, 11, 171-196.
- Muñoz, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En M. V. Reyzábal (Ed.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Direcc. General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid.
- Naciones Unidas. (2002). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Narski, I. S. (1985). *La filosofía de Europa Occidental en el siglo XVIII*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas claves de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*, 169-189.
- NCLC (Education Center for Learning and Citizenship). (2006). *Developing citizenship competences from kindergarten through grade 12: a background paper for policymakers and Educators*.

- Retrieved 15-08-2006, 2010,
from <http://www.nclc.org/nclc/competenciespaper> (2000).
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. Mexico: FCE.
- Nussbaum, M. (1999). Patriotismo y cosmopolitismo. En M. Nussbaum (Ed.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (pp. 13-29). Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía, LVII(227)*, 5-30.
- Ortega, P., & Minguez, R. (2001). *los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega y Gasset, J. (1973). Obras completas. *Revista Occidente*. V
- Ortiz, G. (2005). Valores políticos en los textos de historia para primaria en México. *Revista científica de comunicación y educación, 24*, 151-157.
- Ortiz, W. (2009). Bases teóricas y aplicación conceptual en la formación política: la condición de la variable de ciudadanía. *Diálogos de saberes, 231-244*.
- Osler, A. (1997). The contribution of community action programmes in the fields of education. Training and youth to the development of citizenship with an European dimension. *final syntesis Report*. August.
- Osler, A. (2000). *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire: Trentham books.
- Osler, A., & Starkey, H. (2000). Human rights, responsibilities and schools self-evaluation. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and Democracy in school* Staffordshire: Trentham Books.

- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Parada, C. S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Derecho internacional y relaciones internacionales*, 7, 98-111.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Stanford: Stanford University Press.
- Peña, J. (2008). Pluralidad, apertura y calidad de la ciudadanía. *Avances en supervisión educativa. Revista de la asociación de inspectores de educación en España*, 9.
- Peñafield, F. (1996). *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Granada.
- Pérez, G. (2000). Nueva ciudadanía en el tercer milenio. *contextos educativos*, 3, 69-80.
- Pérez, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación* 19-39.
- Pérez-Delgado, E. (1992). Religión y moral en jóvenes adolescentes y adultos españoles. *Teología Espiritual*, XXXVI(108), 317-377.
- Perez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, 13(45), 387-415.
- Perez Juste, R., López Ruipérez, F., Peralta, M. D., & Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea, S.A. ediciones.
- Perry, R. B. (1926). *General teory of values*. London: Oxford University Press.
- Pestaña, P. (2000). *Evaluación del aprendizaje, un nuevo paradigma*. Guayana: Secretaría de la UNEG.

- Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2, 67-82.
- Polo, F. (2004). *Hacia un currículum para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Portera, A. (2004a). Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: research on textbooks in primary schools. *Intercultural Education*, 15(3), 283-294.
- Portera, A. (2004b). Stereotype, prejudice and intercultural education in Italia: research on textbooks in primay schools. *Sociology of Education*, 283-294.
- Portera, A. (2006). Educazione interculturale in Europa. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milan: Guerini.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Potter, J. (2002). The challenge of education for active citizenship. *Education and Training*, 11(2/3), 57-66.
- Prough, E., & Postic, C. (2008). *Today's Dick and Jane: A look into the levels of political tolerance of adolescents in public and religious high school environments*. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Political Science Association.
- Ramirez, F. (2006). From Citizen to Person: Rethinking Education as Incorporation. In D. Baker & A. Wiseman (Eds.), *The impact of comparative education research on institucional teory*. Amsterdam: Elsevier.
- Ramirez, J. M. (1999). Reseña de "ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía" de Adela Cortina. *Red de revistas*

- científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 15, 235-245.*
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Mexico: FCE.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (2006).*
- Regnerus, M. D. (2003). Religion and positive adolescent outcomes: a review of research and theory. *Review of Religious Research, 44(4)*, 394-413.
- Rezsöházy, R. (2006). *Sociologie de valeurs*. Coursus: Armand Colin.
- Rickert, H. (1937). *Ciencia cultural y ciencia natural*. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina.
- Ritzema, R. J. (1979). Religiosity and altruism: faith without works?, *Journal of Psychology & Theology, 7(2)*, 105.-113.
- Rocher, G. (1973). *the nature of human values*. New York: Free Press.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2002). Diversidad cultural y formación inicial del profesorado. Estudio de las opiniones de los estudiantes de Magisterio. En J. Ortega Esteban (Ed.), *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo*. Barcelona: Oiko-tau.
- Rodríguez, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Consultado el 16/11/2010 en la dirección <http://epaa.asu.edu/epaa/>.
- Roig, L. (2001). Proceso comparativo y cuadro axiológico en la ética democrática. *UCM, 11*.

- Rosário, P.; Mourão, R.; Núñez, J. C; González-Pienda, J.; Magalhães, C.; Costa, M. (2008). *Learning to learn trough narratives: Testa's (Mis)adventures*, Trabajo presentado em ICET 53rd World Assembly , In Actas do ICET 53rd World Assembly , Braga.
- Ruano, L. (2010). Pronunciamento de los tribunales españoles sobre la objeción de conciencia en educación para la ciudadanía. En J. M. Alfonso (Ed.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*. Salamanca: Miscelánea pedagógica.
- Rubio, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Ruiz-Huerta, A. (2004). La enseñanza de la Constitución en España. Por una cultura institucional. *Revista Jurídica de Castilla y León*, 239-297.
- Ruiz, C. (2002). *Educación intercultural. Una visión crítica*. Barcelona: Octaedro.
- Russell, B. (1956). *Religión y ciencia*. México-Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Antes los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Saez Alonso, R. (2006a). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Saez Alonso, R. (2006b). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(234), 303-322.
- Saldaña, M. N. (2006). Aproximación al concepto de ciudadanía europea desde la perspectiva de género: el presupuesto político

- de la transversalidad. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades.*, 16, 134-166.
- Salmeron, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral. Universidad de Granada: Granada.
- Sanchez-Nuñez, C. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Sanmartin, R. (2000). Etnografía de los valores. *Teoría de la Educación*, 12, 129-141.
- Santos, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pruralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Sartre, J. P. (1957). *Religión y ciencia*. México-Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.
- Scheler, M. (1941). Ética. *Revista Occidente*, II.
- Selander, S. (1995). Análisis del texto pedagógico. En J. C. Minguez & M. Beas (Eds.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto sur de ediciones S.A.L.
- Smith, E. S. (1999). The effects of investment in the social capital of youth on political and civic behavior in young adulthood: a longitudinal analysis. *Political Psychology*, 20(3), 553-580.
- Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.

- Spencer, S., & Klug, F. (1998). *Multicultural teaching*. New York: Trebthan books.
- Srivastara, R. (1995). Blood, conflict and culture change. *Popular conception of tolerance and coexistence social action*, 45.
- Stacy, H. (2009). *Human Rights for the 21ST* Stanford: Stanford University Press.
- Steve Olu, M. (1997). Models of multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders. *European journal of intercultural studies* 8(3), 231-256.
- Suarez, D. (2007). Education Professionals and the Construction of Human Rights Education. *Comparative education Review*, 51, 329-352.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paaidós.
- Taylor, C. (1995). *La política del reconocimiento. Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Madrid: Paidós.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós
- Tedesco, J. C. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. En F. Ibernón (Ed.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Grao.
- Tezano, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tiana, A. (2009). *Porqué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Vizcaya: Wolters Kluwer.
- Tibbitts, F. (2002). Emerging models for Human Right Eduation. *Issues of Democracy*, 7(1), 6-13.

- Tomé, M.(2010). La ciudadanía intercultural como premisa fundamental para la convivencia pacífica y la inclusión social europea. Una propuesta educativa. Comunicación presentada en el II Congreso internacional de convivencia escolar: variables psicológicas y educativas implicadas. Almería.
- Tomé, M., Berrocal, E. (2011). La educación intercultural: buenas prácticas desde el currículum, los agentes implicados y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Castilla, M.T., Solbes, V.M. & Sanchez, A.M. *Buenas prácticas en Educación Intercultural y mejora de la convivencia*. Málaga: Wolters Kluwer.
- Tomé, M., Berrocal, E., & Buendía, L. (2010). Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: un estudio exploratorio. *Revista de investigación educativa, 28 (2), 426-444*.
- Touriñan, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. Teoría de la Educación. *Revista interuniversitaria, 15, 213-234*.
- Touriñan, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista galego do ensino, (13:47) 1041-1102*.
- Touriñan, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía, 234, 227-248*.
- Touriñan, J. M. (2008). *Educación en valores: Educación intercultural*. Madrid: Netbiblo.

- Turner, B. (2001). The erosion of citizenship. In C. Mouffe (Ed.), *Dimensions of radical democracy*. London: Verso.
- Valencia, A. (2003). Ciudadanía ecológica: una noción subversiva dentro de una política. *Revista de Estudios Políticos (nueva época)*, 120, 269-300.
- Van Steenberg, B. (1994). Towards a global ecological citizen. In B. V. Steenberg (Ed.), *The condition of citizenship* (pp. 141-152). London: Sage.
- Viatino, G. (1994). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Vila, E. (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y la resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31(5).
- Vogt, E., & Robert, J. (1956). a comparative study of the role of value in social action in two southwestern communities. *American Sociological Review*, 18,645-654.
- Walzer, M. (1999). *Reason, Politics and Passion*. Berlin: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Williams, J. R. (1979). valores: concepto de valores, En la *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. x). Madrid: Editorial Aguilar.
- Wilson, J., & Janoski, T. (1995). The contribution of religion to volunteer work. *Sociology of Religion*, 56(2), 137-152.
- Windelband, W. (1912). *Lehrbuch der Geschichte der philosophie*. Tübingen.

- Yik, M. S. M., & Tang, C. D. (1996). Linking personality and values: the importance of culturally relevant personality scale. *Personality and Individual Differences, 21*(5), 767–774.
- Young, I. M. (1987). Impartiality and the Civic Public. In S. Benhabib & D. Cornell (Eds.), *Feminism as Critique*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1999). Religion, community service, and identity in American youth. *Journal of Adolescence, 22*, 243-253.
- Zapata-Barrero, R. (2001). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía. *Anthropos, 191*, 3-20.

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO DE VIVENCIAS INTERCULTURALES

CUESTIONARIO DE VIVENCIAS EN VALORES INTERCULTURALES

DATOS PERSONALES

1. Edad: _____

2. Género:

Femenino
Masculino

3. Religión:

Católica
Católica protestante
Islámica
Hebrea
Hindú
No practico ninguna religión

4. País: _____

5. Ciudad: _____

6. Nombre del Centro: _____

7. Curso: _____

8. Asignatura: _____

CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES DEL INSTRUMENTO

A continuación, lee con detenimiento la siguiente historia y contesta marcando con una x la opción que mejor representa lo que tu harías.

HISTORIA DE FAADUMI

Faadumi es una adolescente que llegó a este país hace dos años. Su historia comienza en Somalia, cuando sus padres tras varios meses sin trabajo deciden emigrar en busca de un futuro mejor.

La familia de Faadumi estuvo viajando durante años. Un año en Etiopía, dos en Egipto, seis meses en Libia, otro año en Argelia y así hasta que llegaron a Marruecos desde donde partieron en un cayuco con destino a Europa. Tras un largo viaje se asentaron en nuestra ciudad y comenzaron una nueva vida.

Ahora el padre de Faadumi trabaja en la construcción y la madre cuida de los hermanos pequeños en casa. Faadumi, se matricula en vuestro instituto, asiste a clase y es vuestra compañera en estos momentos.

PREGUNTAS

1. Sales del supermercado y te encuentras a Faadumi cargando con varias bolsas. ¿Qué harías?

- | | |
|---|---|
| A | Le ofrecería mi ayuda para llevar algunas bolsas hasta su casa. |
| B | Le saludaría con educación y seguiría mi camino. |
| C | Me haría el/la despistado/a e intentaría evitarla. |

D	No le ayudaría porque ella ya está acostumbrada en su país a llevar peso.
---	---

2. Tras un duro día de clase, te sientas en el autobús y observas que a Faadumi varios compañeros están gastándoles bromas pesadas. ¿Qué harías ante esas conductas?

- | | |
|---|---|
| A | Intentas mediar para que paren. |
| B | Acompañas a Faadumi al otro extremo del autobús evitando así que le sigan insultando. |
| C | No haces nada, no es problema tuyo. |
| D | Te unes a ellos, se lo están pasando muy bien. |

3. Estas en el descanso de clase y observas que Faadumi lleva la misma camisa rota desde hace días. ¿Cómo actuarías?

- | | |
|---|---|
| A | Me interesaría por el motivo y le ofrecería cualquier tipo de ayuda. |
| B | Me interesaría por el motivo y le daría las camisas que yo ya no uso. |
| C | No haría nada, es una falta de respeto decirle que la lleva rota. |
| D | Le diría a los compañeros que Faadumi lleva días con la camisa rota. |

4. Hablando con Faadumi y te enteras que su hermano de 6 años no va al colegio. ¿Qué harías?

- | | |
|---|--|
| A | Le informaría de su derecho a la educación y le ayudaría a |
|---|--|

	integrarlo en el colegio.
B	Se lo diría a mi tutor/a para que pongan a disposición de la familia la ayuda oportuna.
C	No haría nada, no es problema mío.
D	Lo entendería, ellos en su país no van al colegio.

5. Tu amiga Faadumi es novia de Francis. Ella está sufriendo porque sus padres no quieren que se relacione con una persona que no sea de su religión. Te pide consejo. ¿Qué le dirías?

A	Que siguiese su relación y se lo explicase a sus padres.
B	Que hablase con sus padres y buscasen una solución intermedia.
C	Que continuase su relación, pero a escondida de sus padres.
D	Que hiciese caso a sus padres, ellos siempre tienen la razón.

6. En el instituto está prohibido llevar símbolos religiosos. Pero Faadumi lleva un pañuelo en la cabeza, porque es musulmana. Ella no está de acuerdo en que no cumpla las normas del centro. ¿tú qué opinas?

A	Si no está obligada por alguien respeto su decisión.
B	Todo el mundo tiene derecho a vestir como quiera.
C	Si está prohibido llevar gorra en clase que se descubra la cabeza ella también.
D	Si está prohibido cualquier símbolo religioso, este es uno más, y por lo tanto creo que debería quitárselo.

7. Faadumi te invita a su fiesta de cumpleaños. ¿Qué harías?

- | | |
|---|---|
| A | Iría encantado porque así conozco como es su familia y que comidas típicas hacen. |
| B | Iría pero con recelos porque no sé lo que me puedo encontrar. |
| C | No iría, pero se lo agradecería. |
| D | No iría, no me interesa relacionarme con gente como ella. |

8. Faadumi te cuenta que su padre se pone muy agresivo con su madre cuando se enfada. Ella piensa que debería denunciarlo pero no sabe qué hacer. ¿Qué le aconsejarías?

- | | |
|---|--|
| A | Le aconsejaría que lo denunciase. |
| B | Le diría que intentase hablar con su padre para hacerle entender que ese no es el comportamiento adecuado. |
| C | Lo escucharía pero no sabría que aconsejarle. |
| D | Nada no es de mi incumbencia. |

9. Faadumi cuenta en clase el esfuerzo que le ha supuesto venir a España. ¿Qué te parece?

- | | |
|---|--|
| A | Muy mal, a los inmigrantes deberíamos ayudarles a salir de su país si este no cumple los derechos humanos. |
| B | Una injusticia, todo el mundo tiene derecho a tener una vida mejor. |
| C | Es el coste que se tiene que pagar por venir a nuestro país. |
| D | Bien, a los inmigrantes no deberíamos facilitarles la entrada a nuestro país. |

10. Ves que Faadumi tiene costumbre de tirar los papeles al suelo.

¿Qué haces cuando lo ves?

- | | |
|---|---|
| A | Le intento explicar que esa acción daña al medio ambiente, lo recojo y lo tiro. |
| B | Lo recojo sin hacerle ningún comentario. |
| C | Le digo que no está bien y sigo sin recogerlo. |
| D | No le dices nada, es su costumbre y hay que respetarla. |

11. En una reunión de amigos, Faadumi propone realizar pintadas en una fachada histórica. ¿Qué harías?

- | | |
|---|---|
| A | No participas y te opones a la decisión. |
| B | Únicamente no participas en las pintadas. |
| C | Participas pintando para no ser excluido del grupo. |
| D | Participas en el acto porque está de moda. |

ANEXO 2. CUESTIONARIO NORUEGO

UNDERSØKELSE AV KRYSSKULTURELLE OPPLEVELSER AV
HUMANE VERDIER

PERSONLIGE DATA

1. Alder: _____

2. Kjønn:

Kvinne

Mann

3. Religion:

Katolske

Kristendom

Islamsk

Hebraisk

Hindu

Jeg praktiserer ikke noen
religion

4. Land : _____

5. By : _____

6. skole : _____

7. Kurs : _____

8. Fag : _____

SPØRRESKJEMA

SKJEMA INTRUKSJONER

Les følgende skjema nøye og svar ved å krysse av en x på ditt valg.

EN HISTORIE OM FAADUMIS BAKGRUNN

Faadumi er ei tenåringsjente som kom til Norge for to år siden. Hennes historie begynner i Somalia. Foreldrene hennes hadde vært uten jobb i flere måneder da de bestemte seg for å søke en bedre fremtid. Crahmaal familien var på reise i flere år. Et år i Etiopia, to år i Egypt, seks måneder i Libya, et år i Algerie, og til slutt kom de til Marokko. Derfra reiste de i en kano til Europa. Etter en lang og slitsom reise kom de frem til Tromsø og begynte et nytt liv. Nå jobber faren til Faadumi som murer og moren tar seg av de yngre søsknene hjemme, mens Faadumi går på skolen din og er din klassekamerat.

SPØRSMÅL

1. På utsiden av supermarkedet møter du Faadumi som bærer på mange tunge poser. Hva gjør du?

A	Jeg tilbyr meg å hjelpe henne med å bære noen poser til huset hennes.
B	hilser høflig og fortsetter min vei.
C	Jeg ville latt som ingenting og forsøkt å unngå henne.
D	Jeg ville ikke ha hjulpet henne fordi hun er vant fra sitt hjemland til å bære tungt.

2. Etter en lang dag på skolen, sitter du på bussen og ser at flere kamerater mobber Faadumi. Hva ville du gjort?

A	Jeg forsøker å megle for å dem til å stoppe.
B	Jeg blir med Faadumi til den andre enden av bussen slik at hun unngår mobberne.
C	Du gjør ingenting, det er ikke ditt problem.

D	Jeg blir med, de har det jo veldig artig.
---	---

3. Det er friminutt på skolen og du ser Faadumi med den samme ødelagte skjorta som hun har hatt på seg i dagervis. Hva gjør du?

A	Jeg ville vært interessert i å hjelpe henne med å skaffe en ny skjorte.
---	---

B	Jeg vil ha hjulpet henne med å gi henne skjortene som jeg ikke bruker lengre.
---	---

C	Ingenting, det er respektløst å si at hun har ødelagte klær.
---	--

D	Jeg vil si til alle at Faadumi har hatt den samme ødelagte skjorta på seg i dagervis.
---	---

4. Jeg snakker med Faadumi og finner ut at hennes bror er 6 år gammel og at han ikke går på skolen. Hva vil du gjøre?

A	Jeg vil informere om deres rett til utdanning og hjelpe dem med integrering i skolen.
---	---

B	Jeg forteller det til min lærer for å hjelpe familien.
---	--

C	Jeg ville ikke ha gjort noe, det er ikke mitt problem.
---	--

D	I deres land går de sikkert ikke på skole.
---	--

5. Faadumi er kjæreste med Gunnar. Hun er trist fordi foreldrene ikke ønsker at hun skal omgås med en person som ikke tilhører deres religion. Hun spør om råd. Hva ville du si?

A	At hun bør fortsette med å være Gunnars kjæreste, og prøve å forklare det til sine foreldre.
---	--

B	At hun bør snakke med foreldrene sine, men hvis de fortsatt ikke forstår vil jeg forsøke å hjelpe henne.
C	At hun bør fortsette med ham, men holde det skjult for sine foreldre.
D	At hun skal høre på foreldrene sine, de har sikkert rett.

6. På ungdomsskolen er religiøse symboler forbudt. Men Faadumi bærer skaut, fordi hun er muslim. Hun er ikke enig i skolens regler. Hva tror du?

A	Hvis hun ikke er tvunget av noen, så respekterer jeg at hun vil bære skaut.
B	Alle har rett til å kle seg som de vil.
C	Hvis det er forbudt å bære lue i klassen, så skal hun fjerne hodeplaggene også.
D	Hvis ethvert religiøst symbol er forbudt, så er dette ett, og derfor synes jeg hun bør la være å gå med det.

7. Faadumi inviterer deg til hennes bursdag. Hva gjør du?

A	Jeg vil gå, og jeg er glad for å bli invitert. Det skal bli spennende å bli kjent med familien hennes og smake tradisjonell mat fra deres land.
B	Jeg vil gå, men jeg er urolig fordi jeg ikke vet hva som venter meg.
C	Jeg drar ikke, men jeg ville takket for tilbudet.
D	Jeg drar ikke, jeg er ikke interessert i å bli venner med henne.

8. Faadumi forteller deg at hennes far blir svært aggressiv mot moren når han er sint. Hun synes hun burde anmelde faren, men vet ikke helt hva hun skal gjøre. Hvilke råd vil du gi henne?

A	Jeg vil råde henne til å anmelde faren.
B	Jeg vil si snakke med hennes far og prøve å få ham til å forstå at dette ikke er riktig atferd.
C	Jeg hører hva hun sier, men vet ikke hva jeg skal råde henne til.
D	Ingen, det er ikke min bekymring.

9. Faadumi forteller til klassen hvor hard reisen til Norge var for familien. Hva tenker du om det?

A	En skal hjelpe innvandrere med å forlate sitt land, hvis landet ikke oppfyller menneskerettighetene.
B	En urettferdighet, alle har rett til et bedre liv.
C	Det er kostnadene man må betale for å komme til vårt land.
D	Vel, innvandrere bør ikke komme til landet vårt.

10. Du ser at Faadumi har en vane med å kaste papir på gulvet. Hva gjør du når du ser det?

A	Jeg prøver å forklare at handlingen skader miljøet, jeg plukker opp papiret og kaster det i søpla.
B	Jeg plukker opp papiret uten å si noe.
C	Jeg sier at det ikke er riktig, men jeg plukker ikke opp papiret.
D	Sier ikke noe, det er deres skikk og må respekteres.

11. En dag er Faadumi sammen med venner og foreslår å spraye graffiti på en historisk fasade. Hva ville du gjort?

- | | |
|---|---|
| A | Jeg deltar ikke, og sier at jeg er helt i mot det de holder på med. |
| B | Jeg blir ikke med på graffiti. |
| C | Jeg deltar for å ikke bli stengt ute fra vennegruppen. |
| D | Jeg blir med på det fordi det er kult. |

ANEXO 3. INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Los valores humanos desde la axiología	7
Tabla 2. Características de los valores a partir de las corrientes axiológicas	21
Tabla 3. Interpretación de la clasificación de valores de Demócrito	34
Tabla 4. Interpretación de la clasificación de valores de Ortega y Gasset (1973)	35
Tabla 5. Clasificación de valores de Gervilla (2003)	37
Tabla 6. Interpretación de la clasificación de valores de Rezsöházy (2006)	39
Tabla 7. Interpretación de la clasificación de valores de Cortina (2000)	40
Tabla 8. Tabla comparativa de los valores emergentes	43
Tabla 9. Valores emergentes de los DD.HH	46
Tabla 10. Interpretación de los valores emergentes de la carta de la U.E	52
Tabla 11. Interpretación de los valores emergentes en la Constitución Española	57
Tabla 12. Dimensiones de la educación en valores interculturales	61
Tabla 13. Evolución del civismo.	88
Tabla 14. Cuadro explicativo de los modelos contemporáneos de ciudadanía	116
Tabla 15. Cuadro resumen de las competencias sociales de la Comisión Europea	162
Tabla 16. Cuadro resumen de las competencias cívicas de la Comisión Europea	163
Tabla 17. Categoría de contenidos y competencias del área de E.P.C.D.H	165
Tabla 18. Perspectivas del área de E.P.C.D.H	166
Tabla 19. Cuadro comparativo España vs Noruega	167
Tabla 20. Variables dependientes de la H1.	210
Tabla 21 . Muestra de los libros de textos de E.P.C.D.H	218
Tabla 22. Distribución de la muestra por centros participantes de Melilla	220
Tabla 23. Distribución de la muestra por centros participantes de Tromsø.	224
Tabla 24. Sistema de categorías	233
	387

Tesis doctoral

Tabla 25. Valores seleccionados del sistema de categorías	236
Tabla 26. Puntuaciones obtenidas en la determinación de las comunidades	245
Tabla 27. Extracción de factores: varianza total explicada	246
Tabla 28. Matriz de componentes	247
Tabla 29. Matriz de componentes rotada	248
Tabla 30. Factores y variables	249
Tabla 31. Confiabilidad interna del cuestionario en español	250
Tabla 32. Confiabilidad interna del cuestionario noruego	253
Tabla 33. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Anaya	263
Tabla 34. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Bruño	269
Tabla 35. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Santillana	275
Tabla 36. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Serbal	281
Tabla 37. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial S.M	287
Tabla 38. Porcentaje de aparición de los valores interculturales en la editorial Oxford	293
Tabla 39. Resultados y diferencias significativas de los valores interculturales primarios en los libros de textos de E.P.C.D.H	299
Tabla 40. Resultados y diferencias significativas de los valores interculturales secundarios en los libros de textos de E.P.C.D.H	301
Tabla 41. Resultados y diferencias significativas de los valores interculturales terciarios en los libros de textos de E.P.C.D.H	303
Tabla 42 . La influencia de los libros de textos en la posesión de valores primarios del alumnado de E.P.C.D.H	307
Tabla 43. La influencia de los libros de textos en la posesión de valores secundarios del alumnado de E.P.C.D.H	308

Tabla 44. La influencia de los libros de textos en la posesión de valores terciarios del alumnado de E.P.C.D.H	309
Tabla 45. Valores interculturales que se evalúan en el cuestionario de vivencias interculturales	312
Tabla 46. Prueba de Levene y prueba T de muestras independientes	322

ANEXO 4. INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Genero de la muestra de Melilla (n2)	221
Gráfica 2. Edades que comprende la muestra de Melilla (n2)	221
Gráfica 3. Religiones que profesan la muestra de Melilla (n2)	222
Gráfica 4. Genero de la muestra de Tromsø (n3)	225
Gráfica 5. Edades que comprende la muestra de Tromsø (n3)	225
Gráfica 6. Religiones que profesan la muestra de Tromsø (n3)	226
Gráfica 7. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Anaya	265
Gráfica 8. Categoría de los valores primarios en la editorial Anaya	265
Gráfica 9. Categoría de los valores secundarios en la editorial Anaya	266
Gráfica 10. Categoría de los valores terciarios en la editorial Anaya	266
Gráfica 11. Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Anaya	268
Gráfica 12. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Bruño	271
Gráfica 13. Categoría de los valores primarios en la editorial Bruño	271
Gráfica 14. Categoría de los valores secundarios en la editorial Bruño	272
Gráfica 15. Categoría de los valores terciarios en la editorial Bruño	272
Gráfica 16. Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Bruño	274
Gráfica 17. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Santillana	277
Gráfica 18. Categoría de los valores primarios en la editorial Santillana	277
Gráfica 19. Categoría de los valores secundarios en la editorial Santillana	278
Gráfica 20. Categoría de los valores terciarios en la editorial Santillana	278
Gráfica 21. Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Santillana	280
Gráfica 22. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Serbal	283

Gráfica 23. Categoría de los valores primarios en la editorial Serbal	283
Gráfica 24. Categoría de los valores secundarios en la editorial Serbal	284
Gráfica 25. Categoría de los valores terciarios en la editorial Serbal	284
Gráfica 26 Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Serbal	286
Gráfica 27. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial S.M	289
Gráfica 28. Categoría de los valores primarios en la editorial S.M	289
Gráfica 29. Categoría de los valores secundarios en la editorial S.M	290
Gráfica 30. Categoría de los valores terciarios en la editorial S.M	290
Gráfica 31 Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial S.M	292
Gráfica 32. Dimensiones de los valores interculturales en la editorial Oxford	295
Gráfica 33. Categoría de los valores primarios en la editorial Oxford	295
Gráfica 34. Categoría de los valores secundarios en la editorial Oxford	296
Gráfica 35. Categoría de los valores terciarios en la editorial Oxford	296
Gráfica 36 . Porcentaje de aparición de los valores que se miden en el cuestionario de vivencias interculturales: editorial Oxford	298
Gráfica 37. Valores primarios en el alumnado de E.P.C.D.H	313
Gráfica 38 . Valores secundarios en el alumnado de E.P.C.D.H	314
Gráfica 39. Valores terciarios en el alumnado de E.P.C.D.H	315
Gráfica 40. Porcentaje de alumnado de E.P.C.D.H que poseen los valores interculturales	316
Gráfica 41. Valores primarios en el alumnado sin E.P.C.D.H.	317
Gráfica 42. Valores secundarios en el alumnado sin E.P.C.D.H.	318
Gráfica 43 . Valores terciarios en el alumnado sin E.P.C.D.H.	319
Gráfica 44. Porcentaje de alumnado sin E.P.C.D.H que poseen los valores interculturales	320

ANEXO 5. INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Interpretación de la jerarquía de valores de Demócrito	27
Ilustración 2. Jerarquía de valores de Scheler (1941)	28
Ilustración 3. Interpretación de la jerarquía de valores de Bloom (1956)	30
Ilustración 4. Interpretación de la jerarquía de valores de Rezsóhazy (2006)	31
Ilustración 5. Interpretación de la jerarquía de valores de Frondizi (1972)	32
Ilustración 6. Objetivos de la educación en valores	64
Ilustración 71. Valores cívicos, democráticos y plurales en Educación Secundaria Superior (Eurydice, 2005)	186

ANEXO 6. NOMENCLATURAS

DD.HH- Derechos Humanos

E.P.C.D.H- Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos

D.U.D.H- Declaración Universal de los Derechos Humanos

C.D.U.E- Carta de los Derechos fundamentales de la Unión Europea

C.E- Constitución Española

C.N- Constitución Noruega

U.E- Unión Europea

L.O.E- Ley Orgánica de Educación

L.O.G.S.E- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

L.O.C.E- Ley Orgánica de Calidad de la Educación

E.S.O- Educación Secundaria Obligatoria

